Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9370237
Centre d'intérêt : 930

Ouellet, Francine.

Evaluation de l'implantation d'une activité d'animation théâtrale, comme moyen de prévention du sida, auprès des jeunes de niveau secondaire : rapport final / Francine Ouellet, Jocelyn Lindsay. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Ecole de service social, 1991.
127, [29] f. ; 28 cm.

"Projet subventionné par le Conseil québécois de la recherche sociale (Projet EA-233 A89)". Bibliogr. : f. 123-127.

Vedette(s)-secondaire(s) : Lindsay, Jocelyn • Université Laval. Ecole de service social

Descripteur(s) : Maladie transmise sexuellement • Prévention • Théâtre • Rapport d'évaluation • Attitude de l'étudiant • Instrument de mesure • Questionnaire • Guide • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Ecole Les Compagnons de Cartier

Identificateur(s) de sujet : Sida • Intervention éducative

L'intervention éducative est ici privilégiée comme mécanisme de prévention M.T.S.-sida à l'école secondaire et le moyen retenu est le théâtre. La démarche vise quatre objectifs : 1- faire une étude d'impact d'une pièce de théâtre d'intervention auprès du milieu scolaire, 2- faire l'étude du mode d'application de cette nouvelle forme d'intervention (étude de faisabilité), 3- élaborer un guide d'animation et de diffusion de cet outil d'intervention, 4- élaborer une échelle de mesure des attitudes des jeunes face au sida. Les deux premiers objectifs font l'objet du premier chapitre du document. Les moyens utilisés pour les évaluations étaient le questionnaire et le "focus group", combinant ainsi une approche déductive à une approche plus inductive pour rejoindre les jeunes et leurs définitions de besoins en matière de prévention M.T.S.-sida. L'objectif trois correspond au deuxième chapitre du document. Il présente le guide d'animation d'une intervention éducative au secondaire IV de l'école secondaire Les Compagnons de Cartier à Sainte-Foy, à l'hiver 1991. Quant à l'objectif quatre, il a également été atteint mais de façon différente et l'annexe 1 présente l'instrument de mesure des attitudes des jeunes en regard des diverses conduites préventives face aux M.T.S.-sida qui a été élaboré. Un questionnaire d'évaluation de la représentation théâtrale comme moyen de sensibilisation figure à l'annexe 2.

Type de document :

20729
HFN 747

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

1370237

RAPPORT FINAL

ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION D'UNE ACTIVITÉ D'ANIMATION THÉÂTRALE, COMME MOYEN DE PRÉVENTION DU SIDA, AUPRÈS DES JEUNES DE NIVEAU SECONDAIRE.

Francine Ouellet, Ph. D.
Jocelyn Lindsay, Ph. D.
École de service social
Université Laval

Juin 1991

Projet subventionné par le Conseil québécois de la recherche sociale
(Projet EA-233 A89)

930237

RAPPORT FINAL

ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION D'UNE ACTIVITÉ D'ANIMATION THÉÂTRALE, COMME MOYEN DE PRÉVENTION DU SIDA, AUPRÈS DES JEUNES DE NIVEAU SECONDAIRE.

Francine Ouellet, Ph. D.
Jocelyn Lindsay, Ph. D.
École de service social
Université Laval

Juin 1991

Projet subventionné par le Conseil québécois de la recherche sociale
(Projet EA-233 A89)

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 1

INTRODUCTION 6

CHAPITRE 1: ÉVALUATION D'IMPACT ET DE FAISABILITÉ

1.1 Objet et méthodologie 12

1.2 Évaluation d'impact .....

1.2.1 Au plan des connaissances transmises 12

1.2.2 Au plan des attitudes touchées 15

1.2.3 Au plan des comportements suggérés 18

1.2.4 Appréciation de la pièce 21

a) Utilisation de l'humour et du quotidien 22

b) Messages préventifs sur le condom 22

c) Intensité et dosage des émotions 23

d) Langage, bande dessinée et mise en scène 23

e) Authenticité des personnages 24

1.3 Évaluation de faisabilité 26

1.3.1 Pertinence de la pièce en milieu scolaire 26

1.3.2 Conditions de diffusion 27

a) Plan d'animation 27

b) Concertation des instances concernées 28

c) Intégration à un programme de prévention 28

d) Campagne de publicité 29

e) Information et discussion 29

f) Participation active des jeunes 30

g) Modifications au scénario 31

1.4 Synthèse de l'évaluation et poursuite du projet 33

1.4.1 Principaux résultats 33
1.4.2 Retour à l'action 35

CHAPITRE 2: DÉVELOPPEMENT D'UNE INTERVENTION ÉDUCATIVE: QUIDE D'ANIMATION

2.1 Contexte de l'intervention 42

2.2 Objectifs de l'intervention 44

2.3 Modèle d'intervention 48

2.4 Méthode d'intervention 53

2.5 Programme d'activités 59

2.5.1 Plan d'animation de la première période-cours 61
2.5.2 Plan d'animation de la deuxième période-cours 82
2.5.3 Plan d'animation de la troisième période-cours 102

2.6 Limites et prospectives 117

CONCLUSION 120

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANNEXES:

I Instrument de mesure des attitudes des jeunes en regard des diverses conduites préventives face aux M.T.S.-sida.

II Questionnaire d'évaluation.

III Schéma d'entrevue de groupe.

IV Article publié.

AVANT-PROPOS

L'élaboration de ce document n'aurait pas été possible sans la collaboration d'un certain nombre de personnes et d'organismes.

Mentionnons tout d'abord l'appui financier du Conseil québécois de la recherche sociale, qui dans le cadre de son programme de subvention pour «Études et analyses», a accordé les montants nécessaires à sa réalisation.

Un projet de ce type a exigé une collaboration étroite avec le milieu et les lieux d'expérimentation. À ce titre, le CLSC Ste-Foy/Sillery, par la voie de ses représentants officiels, monsieur Marcel Beaulieu et madame Marie Berlinguet, nous ont été d'un support indispensable. Nous ne voulons pas non plus passer sous silence le support précieux du directeur-adjoint du Secondaire IV de l'École Les Compagnons de Cartier, monsieur Michel Legendre, qui a cru au projet et a consenti à intégrer les activités d'expérimentation au programme habituel des élèves de secondaire IV de son école.

Tant pour la dimension évaluation que pour l'expérimentation d'une intervention préventive, les travailleurs sociaux et les infirmières du CLSC Ste-Foy/Sillery, ainsi que les professeurs de formation personnelle et sociale de l'École Les Compagnons de Cartier nous ont apporté un appui fort important, tout spécialement madame Suzanne Légaré, professeure titulaire des classes concernées.

En ce qui concerne l'équipe de recherche comme telle, madame Myriam Bergeron a agi comme professionnelle de recherche, tout au long de l'étude d'évaluation d'impact et de faisabilité, nous la remercions sincèrement. Monsieur Daniel Côté a travaillé, à titre d'auxiliaire de recherche, aux différentes étapes du projet mais plus particulièrement à l'étape de la conception, de l'expérimentation-terrain de l'outil d'intervention et de l'élaboration du guide d'animation. Par ses talents de comédien et d'animateur, il a su rendre cette expérimentation possible. Madame Francine Jeannotte a également contribué, à titre d'auxiliaire de recherche à la réalisation des entrevues de groupe, ainsi que madame Dany Rondeau à l'expérimentation en

AVANT-PROPOS

L'élaboration de ce document n'aurait pas été possible sans la collaboration d'un certain nombre de personnes et d'organismes.

Mentionnons tout d'abord l'appui financier du Conseil québécois de la recherche sociale, qui dans le cadre de son programme de subvention pour «Études et analyses», a accordé les montants nécessaires à sa réalisation.

Un projet de ce type a exigé une collaboration étroite avec le milieu et les lieux d'expérimentation. À ce titre, le CLSC Ste-Foy/Sillery, par la voie de ses représentants officiels, monsieur Marcel Beaulieu et madame Marie Berlinguet, nous ont été d'un support indispensable. Nous ne voulons pas non plus passer sous silence le support précieux du directeur-adjoint du Secondaire IV de l'École Les Compagnons de Cartier, monsieur Michel Legendre, qui a cru au projet et a consenti à intégrer les activités d'expérimentation au programme habituel des élèves de secondaire IV de son école.

Tant pour la dimension évaluation que pour l'expérimentation d'une intervention préventive, les travailleurs sociaux et les infirmières du CLSC Ste-Foy/Sillery, ainsi que les professeurs de formation personnelle et sociale de l'École Les Compagnons de Cartier nous ont apporté un appui fort important, tout spécialement madame Suzanne Légaré, professeure titulaire des classes concernées.

En ce qui concerne l'équipe de recherche comme telle, madame Myriam Bergeron a agi comme professionnelle de recherche, tout au long de l'étude d'évaluation d'impact et de faisabilité, nous la remercions sincèrement. Monsieur Daniel Côté a travaillé, à titre d'auxiliaire de recherche, aux différentes étapes du projet mais plus particulièrement à l'étape de la conception, de l'expérimentation-terrain de l'outil d'intervention et de l'élaboration du guide d'animation. Par ses talents de comédien et d'animateur, il a su rendre cette expérimentation possible. Madame Francine Jeannotte a également contribué, à titre d'auxiliaire de recherche à la réalisation des entrevues de groupe, ainsi que madame Dany Rondeau à l'expérimentation en

classe. Madame Sylvie Pelletier a accepté de jouer un rôle de consultante professionnelle à la mise en scène. Enfin, mentionnons également la collaboration de madame Marie Drolet, étudiante au doctorat à l'École de service social de l'Université Laval, qui, sans avoir été employée formellement dans le cadre du projet, a fait bénéficier l'équipe de son expertise dans le domaine.

Une mention également au Service des ressources pédagogiques de l'Université Laval, spécialement à monsieur Michel Giguère qui à titre de réalisateur, a assumé la production audio-visuelle nécessaire à ce projet.

À toutes ces personnes, un merci sincère.

INTRODUCTION

Le plan d'action du MSSS, rendu public en 1989, par madame la ministre Lavoie-Roux, prévoyait de s'attaquer à la question du sida, en insistant particulièrement sur la prévention et en faisant son cheval de bataille, pour les 3 années subséquentes. Ce plan prévoyait également la mise sur pied du Centre québécois de coordination sur le sida dont le mandat, entre autres, incluait la prévention.

À cette époque, il y avait donc un intérêt marqué dans le suivi des changements sur le plan épidémiologique, en même temps qu'un regard sur l'impact des mesures préventives sur l'incidence de la maladie.

Parler de prévention sida aujourd'hui, c'est en élargir le champ. De fait, la prévention se définit en relation avec les divers groupes de population touchés. Dépendamment de l'état de sensibilisation de chacun de ces groupes et aussi de la notion de risque implicite chez certains groupes, les modes d'approche préventive sont différents.

Chose certaine, le débat et les actions en prévention sida ont suscité et provoqué des initiatives innovatrices. À cet égard, les groupes communautaires, par leurs actions au niveau de la création de groupes d'entraide chez les gais, leurs interventions dans les bars gais, en sont des exemples. Mentionnons aussi, dans le même sens, la distribution et l'apprentissage à la javellisation des seringues chez les toxicomanes et, chez les jeunes, l'introduction de connaissances spécifiques à transmettre sur le sida, à l'intérieur du programme formel du MEQ (formation personnelle et sociale).

Bref, au cours de ces derniers 2 ou 3 ans, les interventions réalisées et les recherches effectuées ont contribué à modifier quelque peu le discours. Dorénavant, on introduit la problématique de la prévention sida à l'intérieur d'un cadre plus large de prévention M.T.S.-sida. Un deuxième mouvement consiste à admettre que la sensibilisation par les connaissances transmisses est insuffisante; il faut également travailler les attitudes des divers groupes en égard

à une modification éventuelle de comportements. C'est donc dans cette nouvelle vague que ce projet s'inscrit.

Plusieurs projets, en cours actuellement, visent une mesure des connaissances, des attitudes et des comportements des jeunes en égard à la prévention M.T.S.-sida. Ces projets incluent généralement une intervention associée à une modification d'un comportement particulier. L'attitude centrale, étudiée, en tant que prédisposition à l'action, est certes l'utilisation du condom. La campagne ministérielle de novembre 1990 contribue par ailleurs à renforcer cette idée. Ces différentes démarches s'inscrivent donc dans un objectif de promotion de la santé, objectif par ailleurs essentiel dans ce domaine.

Loin de dénigrer, ces actions fort pertinentes, le projet présenté ici s'inscrit dans une autre optique. En tant qu'intervenants sociaux, notre préoccupation centrale est celle de l'intervention éducative, du travail sur la prise de conscience des jeunes et le moyen qui a été privilégié est le théâtre. L'une des particularités de ce projet est d'en avoir fait une démarche de recherche-intervention. À cet égard, l'alliance avec le milieu, particulièrement le CLSC et l'école, a été un élément majeur. La préoccupation d'être en alliance également avec les jeunes a été présente tout au long de ce projet.

Cette démarche qui a constitué la phase II d'un projet de recherche plus global amorcé à l'hiver 1989, visait quatre objectifs:

1. faire une étude d'impact d'une pièce de théâtre d'intervention auprès du milieu scolaire;

2. faire l'étude du mode d'application de cette nouvelle forme d'intervention (étude de faisabilité);

3. élaborer un guide d'animation et de diffusion de cet outil d'intervention;

4. élaborer une échelle de mesure des attitudes des jeunes face au sida.

Les deux premiers objectifs seront traités dans le premier chapitre de ce document. Il est à noter que la pièce de théâtre qui est évaluée ici est celle intitulée: «Absence ou un Inconnu dans notre bande», pièce qui a été écrite par messieurs Pierre Berthelot et Richard Aubé et qui a été jouée, pour le première fois, à la V[e] Conférence internationale sur le sida, en juin 1989, à Montréal. En annexe 4 de ce rapport, se retrouve un article témoignant d'une première évaluation réalisée auprès des participants à cette conférence. Le texte de cette pièce est donc propriété des personnes ci-haut mentionnées et par conséquent ne se retrouvera pas en annexe.

Les moyens utilisés pour ces évaluations ont été le questionnaire et le «focus group», combinant ainsi une approche déductive à une approche plus inductive, particulièrement pour rejoindre les jeunes et leurs définitions de besoins en matière de prévention M.T.S.-sida.

L'objectif trois obtient réponse dans le chapitre 2 de ce rapport. Témoignant ainsi du réajustement de l'intervention rendu nécessaire suite à l'évaluation, on ne parle donc plus de théâtre mais bien d'animation théâtrale. Ce chapitre explique les fondements de ce choix et les différentes pistes d'animation utilisables par les intervenants et les professeurs de niveau secondaire. C'est le guide d'animation comme tel. Il faut également noter que l'intervention qui y est décrite a fait l'objet d'une expérimentation à l'hiver 1991, auprès des élèves de secondaire IV de l'école secondaire Les Compagnons de Cartier à Ste-Foy. Le guide présenté ici n'est donc pas qu'une création théorique; il repose sur une validation empirique réalisée auprès de la clientèle cible privilégiée: les jeunes. Par ailleurs, un vidéo a également été produit pour accompagner ce guide écrit. Dans une perspective de diffusion plus large et de réplicabilité éventuelle de l'expérience, ce vidéo sera déposé au Conseil québécois de la recherche sociale, ainsi qu'au Centre de documentation multi-média de l'Université Laval.

Quant à l'objectif 4, soit d'élaborer une échelle de mesure des attitudes des jeunes face au sida, il a également été atteint mais de façon différente. L'annexe I fournit d'ailleurs cet outil, ainsi que quelques explications entourant son élaboration.

Nous pouvons donc affirmer que tous les objectifs annoncés ont été atteints. Qui plus est, les retombées dans le milieu en assurent maintenant un suivi presqu'inattendu.

CHAPITRE 1

ÉVALUATION D'IMPACT ET DE FAISABILITÉ

1.1 OBJET ET MÉTHODOLOGIE

Comme précisé dans l'introduction, ce chapitre vise à répondre aux deux premiers objectifs du projet présenté soit:

- faire une étude d'impact d'une pièce de théâtre d'intervention auprès du milieu scolaire,
- faire l'étude du mode d'application de cette forme d'intervention i.e. sa faisabilité dans le milieu scolaire secondaire.

Nous tenterons donc, dans un premier temps, de dégager les principaux résultats en égard aux effets produits par cette pièce, tant sur le plan des connaissances transmises, des attitudes touchées que des comportements suggérés. Dans un second temps, la pertinence du moyen pédagogique sera questionnée ainsi que les conditions inhérentes à son application en tant qu'intervention préventive.

Voici d'abord quelques éléments de la méthodologie privilégiée pour réaliser ces objectifs. Étant donné que nous désirions obtenir des opinions, autant sur l'impact de la pièce de théâtre que sur les conditions de son implantation éventuelle dans les écoles, nous avons privilégié deux moyens principaux soit: le questionnaire et l'entrevue de groupe centrée ou «focus group».

Le **questionnaire** a été conçu à partir des informations recueillies lors des représentations de la pièce à la V[e] Conférence internationale sur le sida (phase I de la recherche). Ce questionnaire comporte dix-huit (18) questions regroupées en trois catégories d'informations (annexe 2). La première catégorie est composée de trois (3) questions permettant de connaître le profil des répondants (questions 1, 2, 3). La deuxième catégorie, l'évaluation de la représentation théâtrale, se divise en neuf (9) questions. Elle vise à mesurer les effets de la pièce au plan des connaissances transmises (questions 4, 5, 6), des comportements suggérés (questions 7 et 8) et des attitudes touchées (questions 9 et 10). Elle permet également de donner une appréciation de la pièce (question 11) et de formuler des commentaires à ce sujet (question 12). Enfin, la troisième catégorie d'informations porte sur la faisabilité de la pièce et regroupe six (6)

questions touchant à la fois la pertinence de la pièce (questions 13 et 14) et les conditions de diffusion de la pièce (questions 15, 16, 17, 18).

La plupart des questions sont fermées. Les quelques questions ouvertes (questions 6, 8, 12 et 18) ont été examinées selon la méthode de l'analyse de contenu classique, soit par inventaire des réponses, classement et compilation. (L'Écuyer, 1987)

Le système de catégorisation ainsi élaboré nous a permis quelques analyses statistiques descriptives. Le questionnaire était transmis et répondu immédiatement après la diffusion de la pièce. Par la suite, une animation et une discussion étaient amorcées entre les comédiens, les chercheurs et les auditeurs. Cette discussion n'a pas fait l'objet d'une évaluation particulière, mais permet dans l'analyse et l'interprétation des résultats de se reporter au contexte.

Une feuille jointe au questionnaire, à la toute fin, invitait les personnes à participer à une **entrevue de groupe**. Celle-ci avait en fait le double objectif d'approfondir les perceptions sur la pièce et son utilisation et de favoriser l'implication du milieu.

Suivant le nombre de personnes intéressées (18), quatre entrevues de groupe ont été effectuées. Les personnes ont été regroupées selon certains critères d'homogénéité dont notamment l'âge et la fonction occupée. À partir d'une grille d'entrevue préalablement construite (annexe 3), les idées émises par les participants, en regard des thèmes soumis, ont été relevées et analysées. La grille d'entrevue reprenait en partie les thèmes abordés dans le questionnaire. Les informations recueillies lors des entrevues de groupe ont été intégrées plus particulièrement aux commentaires écrits des personnes qui ont répondu au questionnaire.

La méthode du «focus group» semblait nettement avantageuse et correspondre aux objectifs d'évaluation d'impact et de faisabilité de la présente recherche et ultérieurement, de développement d'une action préventive. Cette méthode qui est un groupe de discussion peut être définie comme «une méthode de recherche sociale qualitative et qui consiste à recruter un nombre représentatif de groupes de 6 à 12 personnes répondant à des critères homogènes, à

susciter une discussion ouverte à partir d'une grille d'entrevue de groupe (annexe 3) définissant les thèmes de l'étude et à en faire une analyse -synthèse permettant de relever les principaux messages-clés émis par les participants, de même que les points de convergence et de divergence entre les groupes de l'échantillon» (Simard, 1989: 9-10).

C'est donc par la méthode du «focus group» que nous avons pu aller plus en profondeur, particulièrement avec les jeunes (2 groupes sur 4) et permettre ainsi un complément qualitatif aux données quantitatives fournies par le questionnaire. Tout ce matériel a par la suite été fondu en une seule analyse globale et complémentaire.

Les participants à cette évaluation ont été très diversifiés. Comme celle-ci visait davantage le milieu scolaire, le premier groupe à avoir assisté à la pièce et participé à l'animation était constitué des représentants du milieu scolaire de niveau secondaire de la Commission scolaire des Découvreurs à Ste-Foy, Québec. Le choix de ce groupe était justifié par une entente intervenue avec le CLSC Ste-Foy/Sillery. Ce groupe était alors composé d'administrateurs scolaires, de professeurs, de professionnels non-enseignants (travailleurs sociaux, psychologues, infirmières), et jeunes. En tout, 191 personnes ont été rejointes (tableau 1).

TABLEAU 1

CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS DU MILIEU SCOLAIRE (S)[1]

	N	%
SEXE		
Masculin	77	40,3
Féminin	144	59,7
	191	100,0
CATÉGORIES D'AUDITEURS		
Administrateurs, commissaires, conseillers, directeurs	16	8,4
Parents	13	6,8
Étudiants	36	18,8
Professeurs	11	5,8
Personnel non enseignant	15	7,9
Intervenants en CLSC ou CAR	80	41,9
Professionnels de la santé	8	4,2
Autres	12	6,3
	191	100,0

À noter que 51.3% de ces répondants affirment avoir déjà reçu une formation spécifique sur la problématique du sida.

Concurremment, des représentants du domaine du service social soit du Centre de services sociaux de Québec sont venus s'ajouter. Ces représentants oeuvrent dans différents champs de la pratique sociale tels que la protection de la jeunesse et les services sociaux en milieu hospitalier. De ce groupe, 142 personnes ont participé également à l'évaluation, soit à une deuxième représentation formelle. Le tableau 2 qui suit fournit le portrait des caractéristiques de ce groupe d'auditeurs.

---

1 Cette lettre (S) sera utilisée pour identifier les répondants du milieu scolaire.

TABLEAU 2

CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS DU MILIEU DU SERVICE SOCIAL (SS)[2]

	N	%
SEXE		
Masculin	26	18,3
Féminin	113	79,6
--	3	2,1
	142	100,0
CATÉGORIES D'AUDITEURS		
Travailleurs sociaux	84	59,1
Techniciens en assistance sociale	15	10,6
Psychologues	3	2,1
Psycho-éducateurs	0	0,0
Cadres	4	2,8
Stagiaires en service social	30	21,2
Autres	6	4,2
	142	100,0

Parmi ces répondants, soulignons que 12% sont déjà intervenus ou interviennent dans le cadre de la problématique du sida.

Dans un deuxième temps, l'ensemble de ces répondants des deux groupes étaient invités, suivant leur intérêt et leur disponibilité, à participer à des entrevues de groupe. Tel que dit précédemment, dix-huit (18) personnes se sont montrées intéressées et quatre entrevues de groupe ont été effectuées dont deux avec des jeunes (tableau 3).

---

2 Ces lettres (SS) seront utilisées pour identifier les répondants du milieu du service social.

TABLEAU 3

CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS AYANT PARTICIPÉ AUX ENTREVUES DE GROUPE

Entrevue de groupe 1:	4 filles
Entrevue de groupe 2:	3 filles 3 garçons
Entrevue de groupe 3:	2 travailleurs sociaux 1 médecin 1 infirmière 1 psychologue (stagiaire)
Entrevue de groupe 4:	2 directeurs-adjoint 1 professeur d'éducation sexuelle 2 animateurs

Bref, la pièce a été évaluée par 351 personnes et ce à l'aide des moyens présentés ci-haut soit: le questionnaire et le «focus group».

1.2 ÉVALUATION D'IMPACT

Cette section vise à documenter, à l'aide des données empiriques, le premier objectif de la recherche soit:

- Évaluer l'impact de cette pièce de théâtre d'intervention.

Ces données porteront sur l'évaluation des connaissances transmises, des attitudes touchées et des comportements suggérés. Un autre point complètera ce tableau soit une appréciation plus générale de la pièce en question.

1.2.1 Au plan des connaissances transmises

L'ensemble des personnes qui ont répondu au questionnaire tout comme celles qui ont participé aux entrevues de groupe estiment que la pièce transmet des connaissances sur le sida. Selon les répondants, les connaissances transmises portent notamment sur:

- les modes de prévention (S: 95,7%; SS: 93,0%)
- les modes de transmission (S: 89,2%; SS: 86,0%)
- le type de maladie (S: 67,9%; SS: 63,4%)

Certaines personnes interrogées ont mentionné que la pièce apporte également des connaissances sur les perceptions, les attitudes et les comportements de la personne atteinte et de son entourage à l'endroit du sida (S: 10.5%; SS: 17,6%).

Cet aspect des connaissances soulève certaines divergences d'opinions. Effectivement, si 59.5% des répondants du milieu scolaire considèrent que d'autres connaissances devraient être transmises, seulement 32,5% du domaine de la pratique sociale sont de cet avis. Néanmoins, ces mêmes répondants auraient souhaité plus d'informations sur les thèmes déjà abordés dont notamment les modes de transmission (S: 34,2%; SS: 37.0%), y compris les croyances à ce

sujet: transmission par la salive, insectes, objets... À cet effet, des jeunes qui ont participé aux entrevues ont mentionné qu'il aurait été important de faire réaliser ou de dire clairement dans la pièce que les comportements de la jeune fille étaient à risque.

Certains auraient désiré également plus de renseignements sur le type de maladie (S: 35,9%; SS: 30,4%), ses symptômes, son évolution ainsi que le dépistage et les traitements possibles. Cet aspect aurait pu démontrer, au dire des groupes de discussion, l'incurabilité de la maladie et ses particularités par rapport aux autres maladies transmissibles sexuellement.

D'autres auraient aimé des messages plus nets, plus précis sur le vécu de la personne atteinte (S: 5,1%; SS: 19,5%) c'est-à-dire ses besoins, ses réactions, l'aide et le support à apporter.

Enfin, d'aucuns disent qu'il faut donner plus d'informations sur les autres pratiques sexuelles sans risque (S: 18,8%; SS: 2,1%) telles que l'abstinence, les étreintes et les massages. Tout comme les polémiques et les résistances à propos de l'utilisation du condom auraient dû être exposées. En outre, à travers ce volet des modes de prévention, des répondants croient que les activités sexuelles des jeunes devraient être touchées et ce, de façon plus objective ou plus réaliste à savoir que la moitié des jeunes de 16-17 ans ont des relations sexuelles et que l'autre moitié n'en a pas ou encore que le nombre de partenaires sexuels est plus souvent restreint chez les jeunes. Encore une fois, selon des répondants, il faut tenir compte de ces caractéristiques de la sexualité des jeunes qui expliquent souvent le fait qu'ils ne se sentent pas concernés par le sida.

TABLEAU 4

OBJETS DE CONNAISSANCE

OBJETS	CONNAISSANCES TRANSMISES		CONNAISSANCES À TRANSMETTRE	
Modes de prévention	S(191)	95,7	S(117)	18,8
	SS(142)	93,0	SS(46)	2,1
Modes de transmission	S	89,2		34,2
	SS	86,0		37,0
Type de maladie	S	67,9		35,9
	SS	63,4		30,4
Attitudes et comportements de la personne atteinte et de son entourage	S	10,5		5,1
	SS	17,6		19,5
Autres	S	-		6,0
	SS	-		

Ces premiers résultats apparaissent fort pertinents eu égard à certaines assertions de la littérature sur les connaissances des jeunes à propos du sida. Ainsi, bien que certaines recherches (Beazley et al., 1988; Massé et Duquet, 1988) aient constaté que le niveau de connaissances des jeunes soit assez bon, l'Étude sur les jeunes canadiens face au SIDA (1988) révèle que plus de 70% des adolescents interrogés considéraient avoir besoin d'en savoir beaucoup plus sur le sida. Selon cette même étude, il appert que les jeunes sous-estiment de façon déraisonnable les risques d'infection. De même, les renseignements les moins sus ou retenus des jeunes Québécois touchent l'incurabilité de la maladie et sa longue période d'incubation.

Or, il appert que ces aspects du sida ont trait directement aux connaissances sur les modes de transmission et sur le type de maladie. Retenons que les répondants de la présente étude considèrent que ces mêmes connaissances sont moins abordées dans la pièce de théâtre et que d'autres renseignements devraient être transmis à ce sujet.

Aussi, comme le souligne cette même étude, toute stratégie de prévention devrait présenter les modes de transmissions ainsi qu'une gamme de comportements sexuels sans risque. En plus, selon Shernoff et Jimenez (1988), ces connaissances devraient contenir des informations sur les motifs de la non-application de ces mesures préventives. Notons que les commentaires écrits et les propos des entrevues de groupe expriment les mêmes opinions et ce, dans les mêmes termes.

Les connaissances sur le sida devraient donc être constamment rappelées et maintenues. Aussi, ces connaissances ou ces informations devraient porter particulièrement sur une banalisation de l'utilisation du préservatif, une sensibilisation à la maladie comme telle, aux risques qui lui sont associés et à la nécessité de la tolérance envers les personnes atteintes ou porteuses du VIH.

Les connaissances sur le SIDA peuvent s'avérer un déterminant important dans la modification d'attitudes et de comportements préventifs. A cet effet, la recherche de Massé et Duquet (1988) révèle qu'un niveau de connaissance élevé va de pair avec des attitudes adéquates face aux maladies transmissibles sexuellement.

1.2.2 Au plan des attitudes touchées

Mentionnons d'abord que la majorité des répondants croient que la pièce peut rejoindre les jeunes autant dans leurs attitudes face à eux-mêmes que dans leurs attitudes face aux personnes atteintes (S: 76,0%; SS: 87,4%).

TABLEAU 5

POURCENTAGES DES RÉPONDANTS D'ACCORD AVEC LES ATTITUDES REJOINTES PAR LA PIÈCE

ÉNONCES	MILIEU SCOLAIRE (191)	SERVICE SOCIAL (142)
Elle démystifie le problème du sida	93,4	95,0
Elle donne une image positive des jeunes	96,7	97,9
Elle favorise une prise de conscience du problème	98,4	98,6
Elle lutte contre les préjugés	95,1	96,5
Elle incite à une attitude positive envers les personnes atteintes	99,0	99,3
Elle incite à remettre en question son comportement	93,4	95,0

Suivant les résultats rapportés dans ce tableau, les répondants sont unanimes à dire que cette production théâtrale incite à une attitude positive envers les personnes atteintes (S: 99,0%; SS: 99,3%). Comme ils sont aussi majoritairement d'accord sur le fait qu'elle favorise une prise de conscience du problème (S: 98,4%; SS: 98,6%). Les pourcentages très élevés d'accord qu'ont obtenus ces attitudes renforcent en quelque sorte les objectifs visés par cette pièce. Ces objectifs sont justement de sensibiliser les jeunes au problème du sida et de montrer que les personnes atteintes ne sont pas différentes des autres êtres humains.

Lors de la diffusion de la pièce à la V[e] Conférence internationale sur le sida, les auditeurs avaient alors particulièrement remarqué que la pièce rejoignait des attitudes d'accueil, de compréhension, d'amour, d'acceptation, de compassion, de tolérance, de support et de solidarité envers les personnes atteintes. Dans cette même perspective, Gros (1989) maintient qu'un programme préventif en regard du sida doit entre autres véhiculer un message de tolérance à l'endroit des personnes atteintes.

Par ailleurs, les répondants considèrent que la pièce donne une image positive des jeunes (S: 96,7%; SS: 97,9%). A cet effet, le dialogue entre le frère et la soeur empreint de complicité et de spontanéité sera souligné comme étant une habileté, un savoir-faire qui réflète bien le vécu des jeunes et qui donne une image positive.

D'autre part, les répondants sont aussi d'accord pour affirmer que la pièce lutte contre les préjugés sociaux (S: 95,1%; SS: 95,0%) et qu'elle incite à remettre en question son propre comportement (S: 93,4%; SS: 95,0%). Notons que ces deux derniers énoncés ont recueilli un peu moins d'approbations comparativement aux autres attitudes.

Concernant notamment l'énoncé en regard de la remise en question de son propre comportement, les adultes qui ont participé aux entrevues de groupe ne croient pas que la pièce puisse amener les jeunes à modifier leurs comportements, sauf pour certains qui éprouveraient des problèmes en regard de leur sexualité. Les jeunes ne croient pas non plus que la pièce changera leurs comportements bien qu'elle porte à réfléchir. Pour qu'il y ait un changement, il faut selon les jeunes que les messages en regard du sida soient répétés et qu'un suivi soit assuré. Ils affirment que dans deux mois, ils auront oublié les messages ou les informations transmises par la pièce.

Dans le même sens, Connell et al. (1985) ont constaté qu'un grand nombre d'heures d'enseignement était requis pour modifier les attitudes et les comportements ou augmenter les connaissances. Ainsi, un impact «moyen» sur les comportements à l'égard de la santé a été réalisé après 30 heures d'enseignement tandis qu'il a fallu 40 heures pour observer un «minime»

impact au niveau des attitudes. L'étude de Massé et Duquet (1988), sur l'impact d'une pièce de théâtre et d'un diaporama sur les connaissances et les attitudes des jeunes face aux maladies transmissibles sexuellement, révèle que les médiums utilisés avaient un impact sur les connaissances mais aucunement sur les attitudes.

Comme le rappelle l'Étude sur les jeunes canadiens face au sida (1988), les jeunes, quels que soient leurs comportements, considèrent qu'il est très peu probable qu'ils puissent être un jour infectés par le HIV. La quasi inexistence de cas rapportés chez les jeunes et le petit nombre de cas de sida chez les hétérosexuels dans la région seraient des facteurs contribuant à renforcer cette impression.

1.2.3 Au plan des comportements suggérés

La plupart des personnes interrogées jugent que la pièce incite les jeunes à adopter certains comportements préventifs (S: 81,2%; SS: 88,0%). On note tout de même un léger écart entre les répondants du milieu scolaire et les répondants du domaine du service social. Ainsi, ceux du milieu scolaire sont moins enclins à affirmer que la pièce incite les jeunes à adopter certains comportements préventifs que ceux du milieu social. De toutes les catégories de répondants, ce sont d'ailleurs les jeunes ou les étudiants (30,3%) qui sont le plus indécis à ce sujet comparativement aux autres adultes: intervenants du CLSC (27,2%), administrateurs (18,1%), professeurs (9,0%), personnel non-enseignant (6,0%), parents (6,0%).

Parmi les comportements explicitement suggérés par la pièce, vient en premier lieu l'utilisation du condom, ensuite la recherche d'informations, le dialogue entre parents et jeunes en troisième lieu et enfin, la communication entre partenaires et la recherche de support. Notamment en regard de ce dernier comportement, les répondants en service social (81,7%) ont davantage perçu ce comportement de «recherche de support» que les répondants en milieu scolaire (65,8%).

TABLEAU 6

COMPORTEMENTS SUGGÉRÉS

Utilisation du condom	S (191)	97,9
	SS (142)	99,3
Recherche d'informations	S	84,5
	SS	88,7
Dialogue parents-jeunes	S	78,6
	SS	84,5
Communication entre partenaires	S	71,7
	SS	81,7
Recherche de support	S	65,8
	SS	81,7
Utilisation d'autres moyens de prévention	S	13,4
	SS	14,8

Sous ce rapport, il apparait pertinent de rappeler ici que les comportements sont moins perfectibles que les connaissances. Les modifications dans les comportements sont instables, fluctuent ou encore récidivent (Becker et Joseph, 1988). Guydish et Ekstrand (1989) ont identifié six déterminants prédisposant à des comportements préventifs en regard du sida soit:

1) la connaissance de la maladie et de ses modes de transmission,

2) la perception des possibilités d'être soi-même infecté par le HIV,

3) la perception des avantages de s'engager dans des comportements préventifs,

4) la motivation pour éviter ou modifier les comportements à risque,

5) les normes sociales véhiculées par les pairs,

6) le sentiment de compétence et d'estime de soi.

Enfin, soulignons que pour les auteurs de l'Étude sur les jeunes canadiens face au sida (1989), toute intervention préventive devrait miser particulièrement sur les comportements ou les aptitudes à prendre des décisions responsables et à communiquer avec les autres.

1.2.4 Appréciation de la pièce

TABLEAU 7

POURCENTAGE D'ACCORD AVEC CERTAINS ÉNONCÉS CONCERNANT L'APPRÉCIATION DE LA PIÈCE

ÉNONCÉS	MILIEU SCOLAIRE (191)	SERVICE SOCIAL (142)	X
L'utilisation du quotidien est adéquate	94,8	99,3	97,0
Les messages préventifs sont crédibles	95,5	98,6	97,0
L'intensité des émotions rejoint le spectateur	93,4	96,5	94,9
Le dosage des émotions est approprié	89,0	94,1	91,5
La mise en scène maintient l'attention	92,3	95,0	93,6
Le langage est approprié	92,3	96,5	94,4
L'humour est facilitant	97,8	98,6	98,2
La bande dessinée rejoint les jeunes	90,7	95,0	92,8
La longueur de la pièce est appropriée	94,0	93,0	93,5

a. Utilisation de l'humour et du quotidien

Suivant les résultats rapportés dans ce tableau, l'utilisation de l'humour dans la pièce semble grandement appréciée. Ainsi, 97,8% des répondants du milieu scolaire et 98,6% des répondants du domaine social sont d'accord sur le fait que l'humour permet de transmettre plus aisément des informations. Selon les commentaires recueillis, l'humour accroche, captive, donne du rythme à la pièce. Il dédramatise et déstigmatise le sujet ou encore fait tomber la gêne souvent éprouvée lorsqu'il est question de sexualité. L'utilisation du quotidien aurait sensiblement les mêmes effets su. la diffusion d'informations sur le sida (S: 94,8%; SS: 99,3%). Certaines personnes interrogées trouvent que la pièce est bien adaptée au vécu des jeunes et conséquemment, les informations diffusées deviennent plus accessibles. D'autres considèrent que l'utilisation du quotidien reflète le style et le mode de vie des jeunes, permettant ainsi de les rejoindre. Outre la diffusion d'informations, l'utilisation du quotidien, selon certains répondants, amènerait les jeunes à se reconnaître, à s'identifier et à se sentir plus concernés. En somme, l'utilisation du quotidien permettrait de véhiculer des messages qui correspondent à la réalité des jeunes. À cet effet, Probart (1989) explique que le théâtre d'intervention ou d'éducation doit permettre aux jeunes de s'identifier. L'acteur devient alors un modèle, son jeu évoque des situations quotidiennes que les jeunes reconnaissent et peuvent s'approprier. Suivant les commentaires émis par les répondants, la production théâtrale étudiée remplirait en partie ce rôle.

b. Messages préventifs sur le condom

Le tableau 7 indique par ailleurs que la majorité des répondants considèrent les messages préventifs sur le condom crédibles (S: 95,5%; SS: 98,6%). Cependant, les commentaires soulevés à ce sujet sont plus nuancés. Ainsi, certains auraient souhaité que d'autres pratiques sexuelles sans risque soient explicitement exposées. De même, il aurait dû être clairement dit que la jeune fille avait des comportements sexuels à risque contrairement aux comportements sexuels (abstinence ou absence de relations sexuelles) du jeune garçon qui ont été, selon des répondants, ridiculisés. D'autre part, d'aucuns pensent que l'information sur le condom aurait dû être accompagnée de renseignements sur la maladie comme telle et ses modes de transmission.

Il n'en demeure pas moins que cet échange frère-soeur sur la sexualité et notamment sur le condom a été apprécié, perçu comme spontané et authentique. Aussi, il est proposé plus d'approfondissements voire de dialogues portant sur des attitudes appropriées et des comportements de prudence à l'égard du sida.

c. Intensité et dosage des émotions

La majeure partie des personnes interrogées jugent que les émotions sont en général bien transmises (S: 93,4%; SS: 96,5%), sauf lorsqu'il s'agit de la personne atteinte. Effectivement, autant les commentaires écrits que les commentaires émis lors des entrevues de groupe déplorent que les émotions et les réactions de la personne atteinte soient peu développées dans la pièce. Si l'intensité des émotions rejoint le spectateur, il semble que cela ne soit pas de même en ce qui concerne le dosage des émotions. Cet aspect de la pièce a reçu moins d'approbations comparativement aux autres points évalués (S: 89,0%; SS: 94,1%). Certains perçoivent trop de «sentimentalisme» ou encore de «compassion». D'autres estiment que le dosage des émotions est inégal d'un personnage à l'autre. Par exemple, comme nous l'avons déjà mentionné, l'échange frère-soeur apparaît tout à fait approprié et réaliste. Par contre, l'échange père-fils et particulièrement la réconciliation entre le père et son frère semblent pour certains manquer de véracité ou avoir été esquivés. Les répondants attribuent ces faiblesses autant au scénario qu'à l'interprétation des comédiens.

d. Langage, bande dessinée et mise en scène

Le tableau 7 montre également qu'un grand pourcentage de répondants sont d'accord pour dire que le langage accessible et familier des jeunes est approprié (S: 92,3%; SS: 96,5%). Malgré cela, cet aspect a reçu des commentaires plus négatifs. Certains pensent que le langage est accessible, mais devrait être «plus français». En outre, plusieurs déplorent l'utilisation de sacres et de jurons. Ils les qualifient de vulgaires et d'inutiles à la pièce.

Quant à la bande dessinée, elle rejoint, selon les personnes interrogées, un public de jeunes (S: 90,7%; SS: 95,0%) bien que les messages qu'elle véhicule semblent plus ou moins clairs voire concrets. Certains croient que l'exploitation de la symbolique dans la bande dessinée ne transmet pas adéquatement les messages éducatifs. Les jeunes, lors des entrevues de groupe, ont souligné ce manque de netteté, de précision de la bande dessinée à cause de son sens allégorique. Ils craignent, même si la bande dessinée plait aux jeunes, qu'elle ne soit pas comprise. Selon d'autres répondants, les arrangements techniques relatifs à la scénographie n'aideraient pas non plus à sa compréhension ou du moins ne rendent pas l'effet potentiel ou escompté de la bande dessinée.

Suivant ces résultats, les répondants apparaissent favorables en ce qui concerne la mise en scène (S: 92,3%; SS: 95,0%) et la longueur de la pièce (S: 94,0%: SS: 93,0%). Toutefois, ces pourcentages apparaissent un peu moins élevés comparativement aux autres. D'après les commentaires, certains diront que la mise en scène est inégale. D'aucuns soulignent qu'il y a des longueurs entre les changements de jeux ou de scènes, qu'il manque d'enchaînement. Le début est trop lent et la fin trop subite. D'autres trouvent que l'interprétation des comédiens est variable ou encore que les paroles de la chanson se perdent au détriment du message véhiculé.

e. Authenticité des personnages

Lors des entrevues de groupe, les répondants se sont attardés un peu plus sur l'authenticité des personnages. La représentativité du personnage principal apparait controversée. Ainsi, parmi les jeunes, les garçons interrogés disent ne pas s'identifier au jeune garçon contrairement aux filles. Les adultes sont aussi partagés, ils considèrent que le jeune garçon représente une catégorie de jeunes. Or, le théâtre d'intervention ayant notamment comme caractéristique l'identification, cet aspect de la représentativité du jeune garçon soulève certains questionnements ou pourrait demander des ajustements.

En ce qui a trait aux personnages des parents et de la jeune fille, ils apparaissent assez réalistes. Certains auraient aimé une image plus positive des parents, qu'ils soient entre autres plus informés sur le sida.

Le personnage de la personne atteinte, quant à lui, se révèle peu défini. Les répondants auraient souhaité qu'il soit plus présent, que ses émotions et ses réactions soient exprimées, que sa maladie et son vécu soient explorés. Certains pensent que la personne atteinte ne devrait pas être une personne homosexuelle comme elle devrait être plus jeune considérant le groupe-cible auquel s'adresse la pièce.

Soulignons, pour terminer, les principaux aspects de la pièce qui ont reçu le moins d'accords ou d'approbations: le dosage des émotions, la bande dessinée, la mise en scène et la longueur de la pièce.

1.3 ÉVALUATION DE FAISABILITÉ

On entend par évaluation de la faisabilité, «l'examen des conditions entourant les possibilités de mise en oeuvre de l'action, qu'il s'agisse d'une politique, d'un programme ou d'une intervention professionnelle» (Beaudoin et al., 1986:196).

En fait, il s'agit non seulement d'examiner le réalisme des objectifs d'une intervention, d'estimer les ressources qui seront nécessaires à sa réalisation, mais encore à établir jusqu'à quel point l'action ou les actions envisagées vont recevoir le support du milieu ou de ceux qui sont immédiatement concernés.

Nous voulions donc ici analyser les possibles, dépister les difficultés mais surtout créer les conditions facilitantes à une intervention préventive en milieu scolaire. Le jeu était donc ouvert: le plus d'informations et de critiques possibles, pour une intervention adaptée et souhaitée par les diverses instances.

Après avoir rapidement brossé quelques résultats sur la pertinence de la pièce, les conditions de sa diffusion seront examinées plus en détail.

1.3.1 Pertinence de la pièce en milieu scolaire

L'ensemble des personnes interrogées maintiennent qu'il est important de parler du sida aux jeunes dans le cadre de leur vie à l'école (S: 99,5%; SS: 99,3%). Elles jugent également que la pièce s'avère un bon outil pour parler du sida à l'école (S: 98,4%; SS: 98,0%).
Il importe selon Noble (1982: 14-16) que les interventions préventives soient dirigées prioritairement vers la population adolescente: «l'adolescence est une période où les efforts en éducation sanitaire pourraient jouer un rôle spécifique, puisque c'est alors que débute l'activité sexuelle et que sont formées les attitudes qui s'y rattachent». Dans ce même contexte, l'Étude sur les jeunes face au sida (1988) a démontré que les jeunes Québécois étaient ouverts aux

propos des pouvoirs publics et des médias concernant le sida. Ces derniers estimaient que leurs parents n'en savaient pas assez sur le sida.

1.3.2 Conditions de diffusion

Si l'on regarde d'un peu plus près les commentaires émis par les répondants concernant les conditions de diffusion de cette production théâtrale, certains scénarios peuvent être envisagés.

a. Plan d'animation

Tout d'abord, 72% des répondants du milieu scolaire et 70% des répondants du domaine du service social pensent qu'il n'est pas nécessaire d'être informé sur le sida avant de voir la pièce. Toutefois, trois répondants sur quatre souhaitent que la pièce soit utilisée avec d'autres stratégies de prévention. Parmi celles-ci, soulignons par ordre d'importance:

- une animation ou une discussion subséquente
  (S: 72,8%; SS: 86,0%)
- une intégration dans un cadre préventif
  (S: 58.1%; SS:54,0%)
- une information ou une préparation préalable
  (S: 20,6%; SS: 40,0%)

Concernant l'utilisation de la pièce comme unique moyen de prévention, Meyer (1983) ainsi que Ghodsi-Jossé et Gérard (1983) soutiennent qu'un médium s'avère un bon outil pédagogique d'éducation, mais ne peut remplir à lui seul la tâche d'éduquer. Selon Massé et Duquet (1988), le médium sera davantage utilisé comme un déclencheur, une amorce, une invitation au dialogue et à la discussion.

b. Concertation des instances concernées

Une première phase qui apparait essentielle à un grand nombre de répondants a trait à la préparation ou la sensibilisation des commissions scolaires, des directions des écoles, des enseignants, des comités de parents. Au dire des personnes interrogées, il s'avère nécessaire dans une première étape d'impliquer ces différentes instances afin qu'elles aient un discours commun à propos du sida, qu'elles identifient les groupes-cibles, qu'elles prennent des ententes et apportent leur soutien financier en d'autres mots, qu'elles se concertent et participent à cette intervention.

Ce processus, comme il a été signalé par les auditeurs de la pièce à la V^e^ Conférence sur le sida (Lindsay et al., 1989), permet à la fois l'entrée de la pièce dans les écoles et assure un climat d'ouverture favorable.

Les recommandations de Massé et Duquet (1988) à propos d'un programme de prévention sur les maladies transmissibles sexuellement avec l'utilisation d'un médium sous-tendent la même base. Selon ces auteurs, une action concertée consolide les apprentissages et diminuent les messages contradictoires. Le sida étant une problématique complexe, chargée d'émotivité, touchant à la fois des changements d'attitudes et de comportements, il apparait souhaitable d'après Moore (1988) de miser sur l'implantation d'un programme ou d'une intervention sur le sida et de l'aborder avec une approche multidimensionnelle et multidisciplinaire.

c. Intégration à un programme de prévention

De la même façon, cette intervention sur le sida devrait, pour un répondant sur deux, faire partie d'un programme global d'éducation sexuelle où par exemple les maladies transmissibles sexuellement seraient abordées. Elle pourrait aussi être intégrée au cours de formation personnelle ou sociale, ce qui permettrait une continuité ou un suivi de l'action entreprise auprès des jeunes. Ce programme serait orchestré par des personnes ressources compétentes, sensibilisées à la problématique, qui exercent dans le domaine de la santé ou des services sociaux.

La littérature abonde dans cette même perspective d'intégration de l'intervention à un programme ou un cadre plus global. Plusieurs motifs sont invoqués: un meilleur suivi de l'action entreprise auprès des jeunes, une destigmatisation du sida, des modifications d'attitudes et de comportements ne pouvant être atteints qu'à long terme, une efficacité plus grande dans le choix de divers moyens de prévention.

d. Campagne de publicité

Par ailleurs, certains répondants voient une campagne de publicité annonçant et présentant la pièce: diffusion de dépliants, affiches, slogans, radiodiffusion de la chanson. D'autres suggèrent de faire un vidéo de la pièce, ce qui la rendrait plus accessible compte tenu de l'horaire des cours peu flexible des jeunes. L'évaluation de Massé et Duquet (1988) sur l'impact d'une pièce de théâtre et d'un diaporama soulève aussi cette question de l'accessibilité d'une pièce de théâtre dans un contexte scolaire. Ce médium, selon les auteurs, constitue un outil lourd laissant peu de place à d'autres interventions comme l'animation et la discussion étant donné les heures supplémentaires qu'il faut alors négocier à l'horaire des étudiants.

e. Information et discussion

D'aucuns pensent qu'une condition nécessaire à la transmission de la pièce serait d'informer préalablement ou subséquemment les jeunes. Pareillement, pour plusieurs, la diffusion de cet outil de prévention devrait être accompagnée d'une discussion, d'échanges en petits groupes ou en ateliers. Cette discussion permettrait alors aux jeunes d'exprimer leurs opinions, leurs sentiments, leurs valeurs à propos de la sexualité et du sida. Il pourrait aussi être question des préjugés, des peurs en regard du sida ou encore des motifs à la non utilisation de mesures préventives. Or, pour certains auteurs, la discussion comme outil d'intervention facilite l'intégration de connaissances, d'attitudes et de comportements. De même, elle permet aux jeunes de se questionner, de clarifier leurs valeurs et de développer leurs habiletés. (Meyer, 1983; Ghodsi-Jossé et Gérard, 1983; Moore, 1988; Massé et Duquet, 1988)

f. Participation active des jeunes

Dans cette même optique, un certain nombre de répondants notamment du milieu scolaire ont signifié dans leurs commentaires écrits ou lors des entrevues de groupe l'importance d'une participation active dans le cadre d'une intervention préventive. Cette implication dans le cadre plus spécifique de la pièce peut prendre, selon les répondants, différentes formes soit, de faire jouer la pièce entièrement par des jeunes, de proposer des jeux de rôle reliés à la pièce, de ressortir certaines mises en situation suggérées ou soulevées par la pièce et de permettre aux jeunes d'en discuter. Certains parlent de participation plus globale, c'est-à-dire d'impliquer les jeunes tout au long des différentes étapes du programme ou de l'intervention: sensibilisation, animation, évaluation.

Cette implication directe est vue comme un moyen plus efficace pour amener à une prise de conscience et à une responsabilisation en regard du sida. Elle fait appel aussi à l'entraide, le support mutuel et l'influence des pairs.

D'autres études évaluatives ont également fait ressortir l'apport judicieux de la participation active des jeunes dans un programme ou une intervention de prévention. Drolet (1989), dans un article sur les jeunes, leur sexualité et la prévention du sida, rapporte comme suit les résultats de ces diverses études. Ainsi, Michaud et Voyer (1986) de même que Tessier (1986) ont observé que les pairs assurent un support actif notamment en ce qui concerne le maintien de comportements préventifs en matière de contraception. Wendy et Barnes (1989) ont constaté que l'implication des pairs abattait certaines barrières de génération et rendait les messages plus efficaces et crédibles. Enfin, plusieurs autres dont Edgar et al. (1988), Flora et Thoresen (1988), Melton (1988), Conant Sloane (1989) soutiennent que la participation active des jeunes est un moyen à privilégier pour l'éducation et pour l'intégration d'une norme sociale en faveur de comportements préventifs vis-à-vis du VIH.

g. Modifications au scénario

En dernier lieu, signalons certaines conditions de diffusion concernant cette fois-ci davantage le contenu ou le scénario de la pièce. Pour des répondants, il serait important d'approfondir un peu plus les modes de transmission et d'exposer clairement une gamme de comportements sexuels sans risque, de dire explicitement les tabous et les résistances à cet égard. En outre, d'aucuns suggèrent plus d'interaction entre la personne atteinte et son entourage, ce qui pourrait permettre de connaître ses réactions, ses émotions et ses sentiments. Enfin, des répondants et ce, tant du côté des adultes que des jeunes doutent de la représentativité du jeune garçon; on lui aurait donné une allure plus «sportive». Des répondants doutent aussi de l'efficacité en termes d'apprentissage de la bande dessinée.

Le tableau qui suit fait ressortir les principales conditions jugées nécessaires par les répondants du milieu scolaire et du milieu du service social en regard de la diffusion de la pièce. Les pourcentages indiquent la proportion d'idées émises pour chaque condition.

TABLEAU 8

CONDITIONS DE DIFFUSION DE LA PIÈCE

CONDITIONS	MILIEU SCOLAIRE (103)	SERVICE SOCIAL (83)
Sensibilisation et concertation des instances concernées	25,2	29,0
Animation et discussion	16,5	21,7
Intégration à un programme global	15,5	12,0
Information préalable ou subséquente	14,5	13,3
Production d'un vidéo	9,7	12,0
Implication des jeunes	7,8	2,4
Campagne de publicité	6,8	4,8
Implication de personnes-ressources	3,9	4,8

1.4 SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION ET POURSUITE DU PROJET

1.4.1 Principaux résultats

Les principaux résultats de cette évaluation de l'impact et de la faisabilité de la production théâtrale «Absence ou un inconnu dans notre bande» se résument comme suit:

. **Au plan des connaissances transmises**

Une grande partie des personnes interrogées estiment que la pièce transmet des connaissances sur le sida dont notamment sur les modes de prévention, les modes de transmission et le type de maladie. Cependant, un répondant sur deux aurait souhaité que d'autres connaissances soient transmises. Celles-ci devraient porter en priorité sur:

- les modes de transmission (risques d'infection, croyances,...)
- le type de maladie (symptômes, évolution, dépistage, traitements,...)
- les réactions de la personne atteinte et de son entourage (besoins, sentiments,...)
- les autres pratiques sexuelles sans risque
- la sexualité des jeunes.

Relativement à cette dimension des connaissances sur le sida, la littérature soutient les mêmes propos qui sont d'informer sur la maladie, les risques de transmission qui lui sont associés ainsi que les moyens de la prévenir. Aussi, ces connaissances sur le sida devraient intégrer autant des aspects cognitifs que des aspects affectifs et environnementaux.

. **Au plan des attitudes**

Les répondants sont unanimes quant à l'attitude positive dégagée par la pièce à l'endroit de la personne atteinte. Les autres réactions suscitées sont dans l'ordre:

- la pièce favorise une prise de conscience du problème,
- elle donne une image positive des jeunes,
- elle lutte contre les préjugés sociaux,
- elle démystifie le sida,
- elle incite à remettre en question son propre comportement.

L'attitude touchant l'incitation de la pièce à remettre en question son propre comportement a reçu moins d'approbations comparativement aux autres attitudes rejointes par la pièce. Or, les commentaires recueillis comme les observations de d'autres études sont à ce sujet fort éloquents. Il ressort que des changements d'attitudes et de comportements ne sauraient être tangibles que par la seule utilisation de la pièce. D'autres outils ou moyens éducatifs doivent être considérés, ceux-ci devraient amener les jeunes à clarifier leurs valeurs et à développer leurs habiletés.

- **Au plan des comportements suggérés**

Bien que la plupart des répondants jugent que la pièce incite les jeunes à adopter certains comportements préventifs, les jeunes qui ont été interrogés sont plus indécis à ce sujet que les adultes. Tout comme les répondants du milieu scolaire sont moins enclins que les répondants du milieu social à affirmer que la pièce incite à adopter certains comportements préventifs. Parmi les comportements préventifs suggérés par la pièce viennent par ordre d'importance: l'utilisation du condom, la recherche d'informations, le dialogue entre parents et jeunes, la communication entre partenaires et la recherche de support. Les auteurs de l'Étude sur les jeunes Canadiens face au sida (1988) soutiennent que toute stratégie préventive en regard du sida devrait suggérer en plus des comportements sexuels sans risque, des comportements de dialogue et de communication.

- **Appréciation de la pièce**

Les répondants considèrent globalement que la pièce est un outil intéressant, approprié et adapté au vécu des jeunes pour informer, sensibiliser à la problématique du sida et pour promouvoir des comportements préventifs. A cet effet, il trouvent très judicieux l'utilisation de l'humour et du quotidien qui permet aux jeunes de s'identifier. L'intensité des émotions apparait également adéquate, mais le dosage de ces mêmes émotions n'a pas l'assentiment général. Il serait par exemple inapproprié dans les scènes entre le père et le fils et entre le père et le frère. Le langage bien qu'accessible s'avère parfois agressif ou vulgaire, notamment dans l'usage de sacres. La bande dessinée quant à elle rejoint bien un public de jeunes, mais elle peut être difficile à comprendre à cause de son sens symbolique. Des longueurs dans la pièce sont attribuées notamment à la bande dessinée mais des longueurs sont aussi signalées dans les changements de scènes.

- **Conditions de diffusion**

Certaines conditions sont émises quant à la diffusion de cette production théâtrale soit, de sensibiliser et d'impliquer les différentes instances concernées, de préparer un plan d'animation adapté, d'intégrer cette intervention à un programme global d'éducation et de prévention, de publiciser le produit, d'impliquer des personnes-ressources sensibilisées à la problématique et enfin, de faire participer activement les jeunes.

1.4.2 Retour à l'action

Forts des résultats de cette évaluation de la faisabilité de l'implantation d'une intervention - théâtre comme moyen de prévention-sida auprès des jeunes, il nous fallait reviser la stratégie utilisée et considérer les avantages et limites de son implantation.

L'outil d'intervention qu'est la pièce de théâtre a été notamment apprécié quant à son aspect ludique reflétant des attitudes et des comportements en regard du sida. L'utilisation de l'humour et du quotidien, le mouvement, l'identification aux personnages devaient s'avérer autant de points positifs à ce type d'intervention. En ce sens, la pièce de théâtre semblait rejoindre toute la dimension affective reliée au changement d'attitudes.

Cependant, ce même outil montrait certaines faiblesses en regard des connaissances transmises et des habiletés comportementales suggérées. De plus, l'évaluation de l'implantation ou de la faisabilité devait révéler des conditions à sa diffusion. Dès lors, cet outil devrait entre autres s'inscrire dans un cadre plus global de prévention et d'éducation (programme de formation personnelle et sociale), être accompagné d'autres activités: information, discussion de groupe, jeux de rôle et impliquer directement les jeunes.

Tenant compte de ces résultats, ainsi que d'une analyse rapide des coûts que nécessiterait la répétition de la pièce dans plusieurs classes (salaires des comédiens, décors, etc...), il nous est vite apparu évident que des correctifs s'avéraient nécessaires. Le théâtre, bien qu'évalué très positivement, comportait une réserve majeure: celle de la non-participation des jeunes. Nous avons donc opté, dès ce moment, pour un médium plus ouvert, plus souple, soit l'animation théâtrale. L'objet de cet autre genre théâtral «qui est un théâtre en plus et non un théâtre au lieu» (Boal, 1983:161), est justement de susciter une communication interactive entre le public et les protagonistes. Communication qui est rendue possible par le fait que «les pièces sont un prétexte à un débat pendant lequel on élaborera ensemble la démarche commune à suivre (...). La pièce sera donc investie comme objet commun aux protagonistes et au public» (Lemoal-Pitzing, 1983:13).

Nous sommes habitués à être passifs au théâtre, au cinéma, devant la télévision. À l'opposé quand un spectateur participe à une séance de théâtre-forum, il sait qu'il peut intervenir et se prépare à cette intervention possible. Même si elle n'a pas lieu, il «s'auto-active» et se préparant à l'action, il développe son esprit critique, il passe donc du statut de spectateur à celui d'acteur et d'analyste. «Le monde peut être changé, et pour que nous changions le monde, nous

pouvons commencer par nous entraîner au théâtre, en changeant les représentations de ce monde» (Boal, 1983: 159-160).

À la lumière de ce qui précède, en considérant les résultats de l'évaluation de l'impact et de la faisabilité de la pièce de théâtre «Absence ou un inconnu dans notre bande», et en tenant compte des indications dont fait mention le rapport d'un atelier tenu, à Toronto, sur la sexualité humaine par rapport au sida et à l'infection au VIH (1989):

> «Les programmes d'éducation sur le sida devraient inclure l'observation sur bande vidéo des techniques utilisées par les pairs pour négocier avec succès un comportement préventif. Ils devraient également inclure la répétition par jeu de rôle des comportements préventifs du sida (...). L'éducation par des pairs, la participation à des simulations, l'apprentissage basé sur l'expérience, l'entraînement à un processus de résolution de problèmes concernant les habiletés et une utilisation des médias sont également des méthodes d'éducation efficaces» (p. 8).

il nous apparût plus opportun d'articuler le cadre méthodologique de notre intervention en nous référant aux techniques de l'animation théâtrale ou du théâtre-forum, plutôt qu'au spectacle théâtral.

Comme nous le rappelle Augusto Boal (1983:144) «ces techniques ont deux buts principaux: nous aider à mieux connaître une situation donnée, nous aider à répéter des actions qui peuvent nous amener à briser l'oppression qu'elle nous montre», et c'est en cela qu'elles sont indissociables d'une communication interactive avec le public. «Un élément essentiel est la discussion après la représentation avec le public. Ce dialogue «libère» le spectateur éventuel (...) il le libère du spectacle par l'échange de paroles. Le public devient du fait même de ses propres suggestions et critiques, utilisateur et non consommateur pur et simple» (Lemoal-Pittzing: 10).

C'est donc dans cette perspective de «recherche développementale» (Thomas, 1985), que l'ensemble du processus d'évaluation a été conduit. Son aboutissement est donc le développement d'une intervention éducative, basée sur les principes de l'animation théâtrale. C'est ce qui sera présenté dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 2

DÉVELOPPEMENT D'UNE INTERVENTION ÉDUCATIVE: GUIDE D'ANIMATION

Le but de ce deuxième chapitre est de répondre à l'objectif spécifique 3 annoncé dans le projet soit:

- Élaborer un guide d'animation et de diffusion d'un outil d'intervention éducative.

Considérant que l'intervention qui fait l'objet de ce guide d'animation s'inspire des principes de la pédagogie contemporaine de la libération (Freire, 1973), cette tâche nous appelle, notamment, à tenter de relever le défi que pose la transposition de la théorie de la conscientisation à la pratique du groupe d'éducation structurée. En effet, comme le soulignent Ampleman et al. (1983:289), «il n'y a pas de modèle détaillé de l'intervention en conscientisation, (...) la voie à suivre n'est pas tracée à l'avance». Plus souvent qu'autrement, les éducateurs qui veulent travailler à l'éveil des consciences se trouvent alors dans une situation analogue à celle décrite par Doré (dans Ampleman et al., 1983): l'expérience de Freire constitue un point de repère, une source d'information; mais on ne voit pas comment la transposer en pratique dans son propre contexte d'intervention.

Bien que nous espérions que nos propos contribuent, un tant soit peu, à l'actualisation de la théorie de la conscientisation, notre but n'est pas de fournir aux praticiens du groupe d'éducation structurée un sommaire méthodologique tout construit et généralisable. Si tel était le cas, nous irions alors à l'encontre de l'axe fondamental du processus de conscientisation, c'est-à-dire le passage continu entre l'action et la réflexion (Ampleman et al., 1983). Indissociable du contexte particulier dans laquelle elle se développe, cette démarche dialectique interdit la généralisation méthodologique. Conséquemment, précise Humbert (1976), c'est à chacun d'inventer la pratique pédagogique de conscientisation que suppose son propre contexte d'intervention.

Malgré le fait que l'articulation théorie/pratique dont il sera question dans ce guide est propre à un contexte particulier, elle nous apparait cependant pouvoir intéresser le plus grand

nombre. Le dit contexte nous appelant à développer une intervention de courte durée, et par conséquent à faire des choix, nous privilégierons en effet une dimension qui, selon Ampleman et al. (1983:278), est trop souvent le parent pauvre de l'ensemble des pratiques de conscientisation: les échanges qui peuvent permettre aux membres du groupe «d'expliquer des comportements, de déceler des blocages, de mettre en lumière des incohérences personnelles et de libérer les zones aliénées que chacun porte». Partant de là, nous osons croire que les pages qui suivent seront, peut-être, utiles à tous ceux et celles qui oeuvrent dans le domaine du développement personnel et social.

L'importance du contexte nous amènera, tout d'abord, à présenter les grandes lignes de l'intervention qui fait l'objet de ce guide. Par la suite, nous traiterons de ces objectifs et de sa filiation (modèle et méthode) avec la pédagogie contemporaine de la libération. Finalement, nous détaillerons le programme d'activités qu'elle suppose, identifierons ses principales limites et ouvrirons une piste de développement.

2.1 CONTEXTE DE L'INTERVENTION

Intitulée «Chantier-théâtre», l'intervention dont il est ici question a été développée dans le but de s'arrimer au volet «Éducation à la sexualité» du programme de Formation personnelle et sociale des élèves du deuxième cycle du secondaire. Plus particulièrement, elle a pour but de contribuer à la réalisation de l'objectif suivant:

> «L'élève sera capable d'adopter une attitude éclairée et responsable vis-à-vis des maladies transmissibles sexuellement» (MEQ, 1984:116).

Le «Chantier-Théâtre» se veut donc un moyen de compléter et de soutenir les activités d'éducation sexuelle et de prévention MTS-sida qui ont déjà lieu dans le cours de F.P.S.

L'animation du «Chantier-théâtre» occupe trois périodes-cours de 75 minutes chacune. Puisque ces trois périodes font partie d'une même stratégie d'intervention, on aura avantage à ne pas trop les décaler dans le temps. Idéalement, elles devraient se situer à l'intérieur d'un même cycle scolaire.

La **première période-cours** vise à situer les élèves quant à l'orientation générale de l'intervention, à créer un climat de confiance au sein du groupe et à initier une réflexion sur les stéréotypes sexuels. Elle est constituée de deux jeux de connaissances, de deux activités sur les stéréotypes et d'une discussion sur les images féminines et masculines véhiculées par les médias.

La **deuxième période-cours** traite principalement des différents discours sur la sexualité, les MTS et le sida, qui circulent dans l'environnement social des adolescents (discours des pairs, des parents et des experts). Elle donne lieu à la prise de connaissance (représentation théâtrale, lecture publique, visionnement de la cassette vidéo ou lecture personnelle) de deux sketches qui sont tous les deux suivis d'une discussion. Ces sketches, comme celui qui fait partie du plan

d'animation de la troisième période, rendent compte de diverses situations vécues par un couple d'adolescents. Ils sont présentés selon la forme d'un roman-théâtre en trois épisodes.

Finalement, la **troisième période-cours** aborde la question de la communication entre partenaires. Partant de la prise de connaissance (représentation théâtrale, lecture publique, visionnement de la cassette vidéo ou lecture personnelle) d'un sketch où les personnages éprouvent un malaise à parler ouvertement de leur sexualité, les élèves sont invités à entrevoir les différentes alternatives qui s'offrent aux personnages et à discuter du problème.

2.2 OBJECTIFS DE L'INTERVENTION

«Pour la conscientisation les objectifs sont définis non seulement en fonction du problème, mais aussi en fonction des sujets, des personnes et de la conscience qu'elles ont de la situation dans le moment présent» (Ampleman et al., 1983:115). Pour sa part, Freire distingue trois niveaux de conscience ou seuils qualitatifs. Partant des travaux de Arriola-Socol (1989) et de Ampleman et al. (1983), on peut globalement les définir comme suit:

- Conscience magique: L'individu nie ou évite le problème.
- Conscience naïve: Le problème est compris comme étant un problème avec les individus et non avec un système.
- Conscience critique: L'individu perçoit le problème tel qu'il existe concrètement dans ses relations logiques et circonstancielles.

Puisque, comme le rappelle Elkind (cité dans Massé et Duquet, 1988), une des caractéristiques du développement de la sexualité à l'adolescence est la «pensée magique», l'objectif général du «Chantier-théâtre» sera donc d'amener l'élève à poser un regard critique sur ses attitudes et ses comportements en égard à la sexualité et la prévention des MTS et du sida. Comme le mentionne un groupe d'éducateurs en santé et sexualité réuni pour la Société mondiale de sexologie (1989), pour être efficace, une intervention préventive en matière d'éducation sur le sida doit permettre aux personnes d'examiner leurs attitudes et leurs comportements.

Considérant que plusieurs auteurs (Baldwin et Baldwin, 1988; Edgar et al, 1988; Flora et Thoresen, 1988; Melton, 1988) recommandent que les stratégies préventives sur le sida accordent une attention toute particulière aux capacités de discuter ouvertement de sexualité, l'objectif terminal qui a été retenu s'exprime comme suit: l'élève prendra conscience de son propension à discuter ouvertement ou non de sexualité et de prévention MTS-sida. Ainsi, le «Chantier-théâtre» souhaite remplir la première condition qui, selon Rosenstock (cité dans Tessier, 1986-A:308), est nécessaire pour qu'un individu adopte un comportement préventif: «être conscient des risques et des dangers que comporte sa conduite».

Une grande partie des attitudes sont acquises non pas par l'expérience personnelle directe, mais par l'expérience indirecte, c'est-à-dire par l'observation de ce que font les autres (Gingras et Morissette, 1989). Humbert (1976) ajoute qu'elles sont corrélatives du degré de développement des structures socio-économico-politiques. Partant de là, et puisque la conscientisation s'enracine à partir de l'identité culturelle (Inodep, 1982), l'atteinte de l'objectif terminal qui nous occupe nécessite donc que l'élève examine également les attitudes et les comportements qui ont cours dans son environnement social. Ainsi, le «Chantier-théâtre» propose une démarche pédagogique qui passe par la réalisation des objectifs intermédiaires suivants:

- L'élève «évoluera» si les stéréotypes sexuels véhiculés par les médias influencent les aspirations, les attitudes et les comportements des adolescent(es);

- L'élève mettra en rapport quelques-uns des discours (discours des parents, des pairs et des experts) qui circulent dans son environnement en égard à la sexualité adolescente et la prévention MTS-sida.

On trouvera dans les pages suivantes un résumé du but et des objectifs du «Chantier-théâtre» ainsi qu'un tableau qui situe l'objectif terminal et les objectifs intermédiaires en regard des types de relation et des champs d'intervention qui font l'objet des contenus d'apprentissage du volet «Éducation à la sexualité» du programme de Formation personnelle et sociale au secondaire.

But et objectifs du
«Chantier-théâtre»
(résumé)

But:

Contribuer à ce que l'élève adopte une attitude éclairée et responsable vis-à-vis des maladies transmissibles sexuellement.

Objectif général:

Amener l'élève à poser un regard critique sur ses attitudes et ses comportements en égard à la sexualité et la prévention MTS-sida.

Objectif terminal:

L'élève prendra conscience de sa propension à discuter ouvertement ou non de sexualité et de prévention MTS-sida.

Objectifs intermédiaires:

- L'élève «évoluera» si les stéréotypes sexuels véhiculés par les médias influencent les aspirations, les attitudes et les comportements des adolescents.
- L'élève mettra en rapport quelques-uns des discours (discours des parents, des pairs et des experts) qui circulent dans son environnement en égard à la sexualité adolescente et la prévention MTS-sida.

TABLEAU 9

ARRIMAGE DES OBJECTIFS DU «CHANTIER-THÉÂTRE»
AUX CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET
«ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ»

Type de relation	Champ d'intervention	Objectif du «Chantier-théâtre»	Type d'objectif	Lieu de réalisation de l'objectif
«Relation de l'élève avec l'environnement social où il cherche à s'engager dans univers social sexué». (MEQ, 1984:114)	«Clarification de son projet sexuel humain en fonction de la société dans laquelle il vit». (MEQ, 1984:114)	- L'élève «évoluera» si les stéréotypes véhiculés par les médias influencent les aspirations, les attitudes et les comportements des adolescents(es).	Intermédiaire	Première période-cours
		- L'élève mettra en rapport quelques-uns des discours (discours des parents, des pairs et des experts) qui circulent dans son environnement en égard la sexualité adolescente et la prévention MTS-sida.	Intermédiaire	Deuxième période-cours
«Relation de l'élève avec lui-même où il cherche à affirmer son identité sexuelle». (MEQ, 1984:111)	«Développement d'une image positive de soi, d'attitudes éclairées à l'égard de sa sexualité adolescente». (MEQ, 1984:111)	L'élève prendra conscience de sa propension à discuter ouvertement ou non de sexualité et de prévention MTS-sida.	Terminal	Première, deuxième et troisième période-cours.

2.3 MODÈLE D'INTERVENTION

Parlant des stratégies préventives à développer en matière d'éducation sexuelle, Massé et Duquet (1988) suggèrent une animation structurée favorisant l'expression des préoccupations, des impressions, des questionnements des jeunes dans un climat de non-jugement. Dans la mesure où le «Chantier-théâtre» s'inspire des principes de la conscientisation, il s'aligne directement dans cette perspective.

La conscientisation, nous rappellent en effet Ampleman et al. (1983:266), appelle «une façon différente de concevoir l'acquisition des connaissances: au lieu d'emmagasiner un savoir préparé à l'avance par un expert, les individus sont invités à acquérir des connaissances en analysant ensemble la réalité vécue. Ceci implique, comme l'a répété plusieurs fois Freire, que personne ne s'éduque seul, personne n'éduque autrui mais que nous nous éduquons tous ensemble. La dimension collective de la conscientisation est ici clairement affirmée: celle-ci nécessite la confrontation de plusieurs perceptions de la réalité».

Ainsi, dans le cadre du «Chantier-théâtre», l'élève est perçu comme un «observateur-actif» plutôt que comme un spectateur; l'intervenant joue davantage les rôles de stimulateur et de facilitateur que celui d'enseignant, les activités de groupe sont considérées comme un terrain d'expérimentation et le processus d'intervention retenu réfère à celui de l'apprentissage expérientiel.

Personne ne conscientise personne, rappelle Humbert (1976:27), «C'est ensemble par la médiation de la réalité dans laquelle on agit, dans la confrontation de la réflexion, qu'on se conscientise mutuellement». Concrètement cela suppose que le «Chantier-théâtre» soit présenté aux élèves comme une occasion de réflexion collective sur la sexualité adolescente et qu'on les invite à considérer les sketches qui leurs sont proposés non pas comme un «spectacle» mais comme des moyens de poser, à partir de leurs connaissances et de leurs expériences, un regard critique sur des situations concrètes. En fait, ce qui doit être clairement entendu c'est qu'ici, dirait Boal (1983-A:166), «il n'y a pas de spectateurs: il n'y a que des observateurs-actifs»; «des

chercheurs-critiques en dialogue avec l'éducateur lui-même chercheur-critique» (Freire, 1973:63). Le «Chantier-théâtre» s'inscrit dans la lignée des interventions (Michaud et Voyer, 1986; Tessier, 1986B) qui misent sur la valeur de l'éducation par les pairs.

«La prise de parole et la confiance en soi constituent l'amorce indispensable du processus de prise de conscience» (Ampleman et al, 1983:266). La confrontation de plusieurs perceptions de la réalité, condition essentielle à l'émergence du regard critique, nécessite en effet que le groupe dépasse le stade de l'illusion. «Le groupe qui a dépassé le stade de l'illusion (stade pourtant necessaire) ne nie plus les différences des sujets, il les reconnait. Les sujets qui le constituent ne projettent plus sur un extérieur psychique, glorifié pour masquer la faiblesse de leur propre moi, mais ont reçu du groupe une force du moi ancrée dans l'individu» (Lemoal-Piltzing, 1983:14).

Pour aider le groupe-classe à dépasser ce stade, l'animateur travaille à créer un climat de non-jugement au sein du groupe. A cet effet, il adopte un style marqué par l'authenticité, la droiture et l'abrogation de la mystique du professionnalisme en vue de diminuer la distance sociale qui le sépare des membres du groupe (Papell et Rothman, 1983). Il stimule les élèves à prendre la parole et favorise l'émergence de points de vue différents. Qui plus est, il débute l'animation du «Chantier-théâtre» par une série d'activités qui ont justement pour but de susciter le développement d'un climat de confiance au sein du groupe. Le lecteur trouvera une description de ces activités dans le chapitre consacré au déroulement du programme.

Le point de départ de l'éducation conscientisante étant situé dans l'ici et maintenant (Arriola-Socol, 1989), l'expérience de groupe développée dans le cadre des activités du «Chantier-théâtre» constitue le point de chute de la démarche d'analyse proposée. Ces activités placent les élèves en situation d'éprouver leurs capacités de discuter ouvertement de sexualité et de prévention MTS-sida. Pour l'animateur, elles deviennent une occasion d'observer, à partir d'indicateurs tels que: l'utilisation du vocabulaire relatif au domaine de la sexualité, le recours à des expériences personnelles et le degré de participation aux discussions tenues en groupe mixte et en groupe unisexe, les comportements des membres du groupe. Lors de la troisième période-

cours du «Chantier-théâtre», l'animateur ramène ses observations au groupe et invite les élèves à poser un regard critique, non plus sur des comportements fictifs présentés dans le cadre de sketches, mais sur leurs propres comportements.

Ainsi, il faut voir que le «Chantier-théâtre» suppose deux niveaux d'analyse. Le premier, dont le mouvement nous sera décrit au chapitre suivant, a pour objet le comportement des personnages des sketches. Parce qu'il donne l'occasion aux élèves de s'exprimer en égard à la sexualité et à la prévention MTS-sida, il est également considéré comme le lieu d'une expérience concrète et observable.

Lors de la troisième période-cours du «Chantier-théâtre», cette expérience collective est analysée par les élèves. On parle alors d'une analyse de deuxième niveau. En cela le «Chantier-théâtre» s'inspire des principes de la métacognition ou de l'auto-évaluation formatrice (Gingras et Morissette, 1989:124), et reconnait «qu'il y a une amélioration de l'apprentissage fait par un élève si cet élève, plutôt que l'éducateur, prend le contrôle et la responsabilité de son apprentissage».

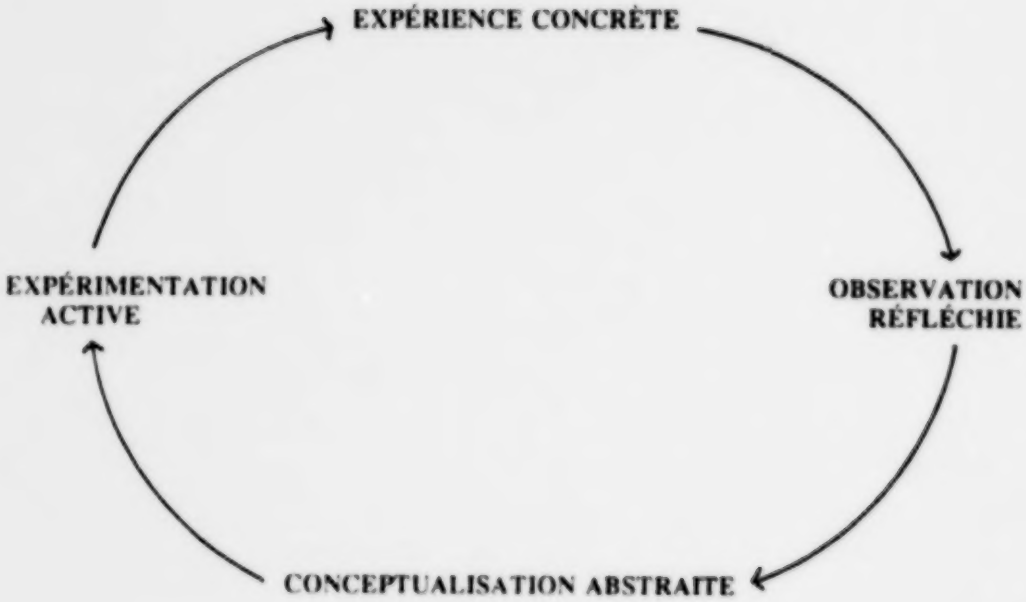
La démarche sous-tendue par le deuxième niveau d'analyse réfère, en fait, au processus de l'apprentissage expérientiel. Tel qu'explicité par Kolb et Fry (cité dans Ouellet-Dubé et Lindsay, 1983), il s'agit d'un processus intégré qui débute par une expérience ici et maintenant, suivi d'une collecte de données et d'observations à propos de l'expérience. Ces données sont alors analysées et les conclusions sont utilisées à nouveau avec un comportement modifié ou dans le choix de nouvelles expériences. La figure 1 permet de mieux saisir ce mouvement.

Soulignons enfin que, malgré que leurs frontières ne soient pas parfaitement étanches, chacune des périodes-cours correspond à une des phases d'apprentissage identifiées par Gagné (cité dans Morissette et Gingras, 1989). Ayant pour principal objet de situer les élèves quant à l'orientation générale du projet et de développer un climat de confiance au sein du groupe, la première période-cours répond aux exigences de la phase de motivation. Lieu d'expérimentation de sa capacité de discuter ouvertement de sexualité et de prévention MTS-sida, la deuxième

renvoie à la phase de l'acquisition. Finalement, en proposant aux élèves d'auto-évaluer les comportements qu'ils ont adoptés en cours d'expérimentation, la troisième rejoint la phase de performance.

FIGURE 1

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL•



• Extrait de Ouellet-Dubé et Lindsay (1983:190)

2.4 MÉTHODE D'INTERVENTION

Comme le mentionnent H. Bernard et F. Fontaine (cité dans Ouellet-Dubé et Lindsay, 1983:196), «il ne suffit pas de se baigner dans l'expérience pour apprendre: il faut savoir exploiter cette expérience, réfléchir sur celle-ci». Du point de vue de la théorie de la conscientisation (Ampleman et al., 1983), cela signifie que les gens posent un regard neuf sur les situations dans lesquelles ils sont placés et qu'ils réalisent cette distanciation qui est le propre de l'homme qui connaît. Pour ce faire, Freire propose la technique du codage et du décodage.

> «Le codage d'une situation existentielle est une représentation figurative de cette situation qui fait voir certains de ses éléments constitutifs et leur interaction. (...) Il peut s'agir de saynètes, de la lecture et de la discussion d'articles de revues, de journaux ou de chapitres de livres, etc.». (Ampleman et al., 1983:261)

Dans le cas qui nous intéresse, les situations codées prennent la forme de trois sketches. Convenant à la suite de Gagné (cité dans Pelletier, 1989) que les médias les plus efficaces sont ceux où les modèles humains sont là en personne, nous privilégions que ces sketches soient présentés aux élèves selon la forme d'une représentation théâtrale. Leur interprétation pourrait, par exemple, être confiée aux élèves du cours de français production ou encore à des membres du personnel de l'école qui ont un intérêt pour l'art dramatique et même, pourquoi pas, à des parents.

Là où une telle entreprise s'avèrerait difficilement réalisable, on pourra procéder à une lecture publique ou personnelle des textes des sketches insérés dans le chapitre consacré au déroulement du programme, ou encore utiliser l'enregistrement vidéo des sketches qui accompagne ce guide. La lecture publique suppose qu'on sélectionne un nombre d'élèves égal au nombre de personnages et que, après la distribution des rôles, ceux-ci fassent une lecture à haute-voix du texte. Cette option nécessite qu'on retienne également les services d'un élève-narrateur dont la tâche est de lire les commentaires essentiels à la compréhension de l'action qui

sont inclus dans le texte. Dans le cas de la lecture personnelle, il s'agit tout simplement d'inviter les élèves à prendre individuellement connaissance du texte de chaque sketch.

«Le décodage est l'analyse critique de la situation codée dans le cadre d'une discussion animée par l'intervenant» (Ampleman et al., 1983:261). Donnant tout d'abord lieu à l'analyse de premier niveau dont nous parlions dans la section précédente, cette discussion est stimulée par un questionnement de chacun des sketches présentés. Questionnement qui incite les élèves à répondre selon leur expérience et qui incite les membres du groupe à confronter entre eux leur perception de la réalité. Vous trouverez dans la section suivante des grilles d'animation qui vont dans ce sens.

Ainsi le premier niveau d'analyse qu'implique le processus de décodage procède d'une prise de connaissance de représentations figuratives de la situation existentielle des membres du groupe (situations codées), d'un questionnement des situations codées présentées et du développement de réponses formulées à partir du vécu de chacun. La figure II permet de mieux saisir ce mouvement.

Comme le soulignent Ampleman et al. (1983), le décodage ne se limite pas, cependant, à une mise en question des situations codées. Les réponses qui sont faites pendant la discussion doivent elles aussi être questionnées. C'est ici qu'intervient l'analyse de deuxième niveau.

FIGURE II

PROCESSUS DE DÉCODAGE
PREMIER NIVEAU D'ANALYSE

Tel qu'annoncé, celle-ci a pour objet l'auto-évaluation des comportements adoptés par les élèves lors des discussions suivant la présentation de chacun des sketches. À cette occasion, l'animateur invite les participants à discuter plus particulièrement de l'écart entre les faits observés et les propos tenus ou non contestés lors de ces discussions.

Argyris et Schon (cité dans Paré, 1975) font en effet la distinction entre la théorie implicite qui guide la pratique de l'individu et la théorie explicite et formulée dont il se réclame verbalement:

> «Lorsqu'on demande à quelqu'un comment il se comporterait dans telle circonstance, la réponse qu'il donne habituellement correspond à la théorie qu'il épouse pour cette situation. C'est la théorie d'action à laquelle il donne son adhésion (espoused theory) et qu'il communique aux autres sur demande. Cependant, la théorie qui gouverne réellement l'action est sa théorie d'expérience (theory-in-use) qui peut n'être pas compatible avec sa théorie épousée».

Lors de la pré-expérimentation du «Chantier-théâtre», nous avons pu constater qu'il y avait effectivement un écart entre les propos tenus ou non contestés par les élèves («De façon générale, nous, les élèves du deuxième cycle du secondaire, sommes à l'aise de discuter ouvertement de sexualité») et les comportements observés tout au long du projet (faible utilisation du vocabulaire relatif au domaine de la sexualité, moins grande participation lors des discussions en groupe mixte qu'en groupe unisexe). La conscientisation, précisent Ampleman et al. (1983), implique que l'animateur présente ces contradictions au groupe comme un problème qui le met au défi et donc exige de lui une réponse, non seulement au niveau intellectuel, mais aussi à celui de l'action.

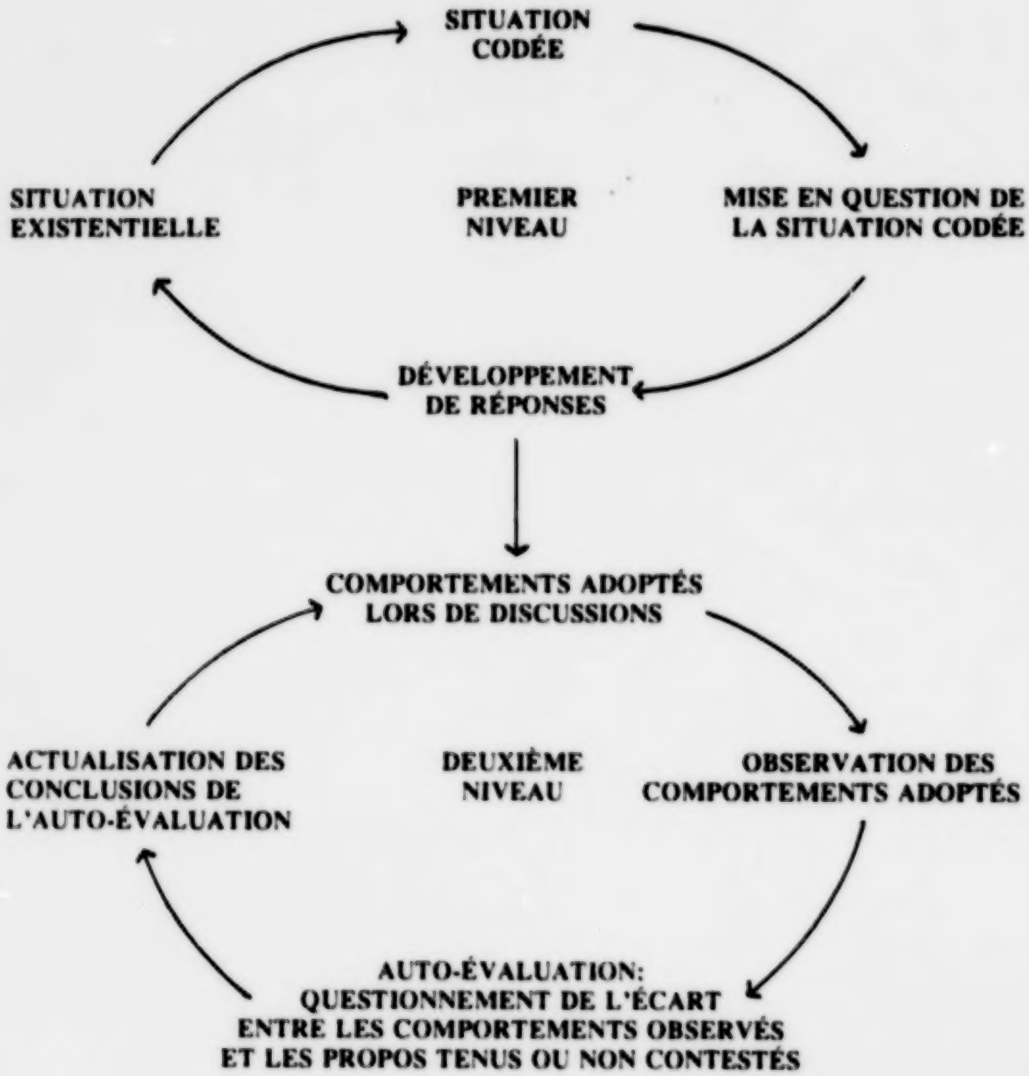
Pour Freire (cité dans Ampleman et al., 1983) si la pensée des sujets est de type magique ou primaire c'est de là qu'il faut partir et ce sera en réfléchissant sur elle dans l'action que les sujets eux-mêmes la dépasseront. C'est en ce sens qu'il faut comprendre les deux niveaux

d'analyse qu'appelle le processus de décodage. Le premier permet aux élèves d'exprimer leur perception de la réalité, leur type de pensée, leur niveau de conscience, la théorie à laquelle il donne leur adhésion. À partir de l'observation d'actions concrètes, le deuxième les engage à mettre eux-mêmes en question leur perception.

Ces deux niveaux d'analyse constituent les deux temps d'un même mouvement. Mouvement qui, lorsqu'on transpose les termes génériques de Kolb et Fry (figure I) au spécifique de notre action, prend la forme de la figure III.

FIGURE III

PROCESSUS DE DÉCODAGE
PREMIER ET DEUXIÈME NIVEAUX D'ANALYSE



2.5 PROGRAMME D'ACTIVITÉS

Comme nous l'avons déjà mentionné, le programme d'activités du «Chantier-théâtre» occupe trois périodes-cours de 75 minutes. Afin de mieux nous situer quant au déroulement de ce programme, celui-ci se divise en trois sections. Chaque section traite respectivement d'une des trois périodes-cours du «Chantier-théâtre».

Dans chacune de ces sections nous présentons, tout d'abord, le plan d'animation de la période-cours retenu. Ce plan fait état de la liste des activités proposées lors de la période et identifie leur durée respective. Par la suite, nous procédons à une description détaillée du contenu de chacune de ces activités.

PREMIÈRE PÉRIODE-COURS

2.5.1 Plan d'animation de la première période-cours

A) Présentation du «Chantier-théâtre» aux élèves

(Durée: 5 minutes)

B) Jeux de mise en confiance:

a) «Les doigts dans le nez» (Durée: 10 minutes)

b) «Le banquier» (Durée: 5 minutes)

C) Activités sur les stéréotypes:

a) «Les étiquettes» (Durée: 15 minutes)

b) Retour sur l'activité (Durée: 15 minutes)

c) «Le portrait» (Durée: 10 minutes)

d) Retour sur l'activité (Durée: 15 minutes)

A) Présentation du «Chantier-théâtre» aux élèves

Comme le mentionne Desaulniers (1988 et 1990), lorsque l'éducateur sexuel mise davantage sur un savoir-être, constitué d'attitudes, de comportements et de valeurs, qu'un simple savoir, on parle alors d'éducation à l'amour. En ce sens, l'intervention qui nous occupe est présentée aux élèves comme une occasion de réflexion collective sur les relations amoureuses à l'adolescence.

Partant de là, l'animateur informe les élèves que, dans le but de stimuler cette réflexion, ils seront invités, lors des deux prochains cours, à «évaluer» si les textes de trois sketches traitant de diverses situations vécues par un couple d'adolescents sont des témoins fidèles de la réalité. Du même coup, il précise que ce projet les engage à jouer le rôle de «critique» plutôt que celui de spectateur. Soulignant que cela suppose qu'ils remplissent préalablement certaines conditions essentielles à la critique, l'animateur présente alors les grandes lignes de la période-cours qui nous intéresse ici. Plus particulièrement, il insiste sur l'importance que, tout au long du projet, chaque membre du groupe se sente à l'aise d'émettre son opinion même si celle-ci va à l'encontre de celles déjà exprimées. Il explique qu'en ce sens une partie de la période-cours sera consacrée à des activités qui ont pour but de créer un climat de confiance au sein du groupe. Il ajoute que cette période servira également, par le biais de deux mises en situation, à introduire le sujet du «Chantier-théâtre», c'est-à-dire les relations amoureuses à l'adolescence.

B) Jeux de mise en confiance

Tel que le prescrivent Papell et Rothman (1983), le «Chantier-théâtre» reconnait la valeur du jeu comme du travail et de l'humour comme de la réflexion sérieuse. Parce qu'il favorise le développement d'un climat propice à l'expression, l'humour constitue d'ailleurs, comme le rappellent Baggaley (1987) ainsi que Edgar et al. (1988), une des composantes importantes des interventions d'éducation sexuelle efficaces. En ce sens, les deux jeux qui suivent ont pour objet, d'abord et avant tout, de faire rire les élèves.

A la lecture, ceux-ci nous apparaîtront peut-être compliqués. C'est justement là que se situe la source du plaisir qu'ils procurent. Ceci étant dit, vous verrez, à l'expérience, qu'ils ne sont pas si compliqués qu'ils en ont l'air.

a) Premier jeu:
«LES DOIGTS DANS LE NEZ»

But du jeu: Occuper à la fin de la période de temps allouée au jeu la position de meneur de jeu.

Matériel: Une chaise pour chaque joueur.

Déroulement du jeu:

- Le joueurs sont assis en cercle.

- Au départ c'est l'animateur qui occupe la position de meneur de jeu. Il s'attribue le numéro (1), donne le numéro (2) à son voisin de gauche, le (3) au joueur qui suit et ainsi de suite jusqu'à ce que chaque joueur porte un numéro de départ. Comme nous le verrons plus loin, ce numéro pourra changer en cours de partie et l'animateur pourra se faire ravir la position de meneur de jeu.

- L'animateur fixe la durée du jeu (de 5 à 7 minutes excluant le temps nécessaire pour expliquer le jeu et effectuer quelques démonstrations).

- A l'intérieur de la période de temps allouée au jeu, les joueurs auront l'occasion de jouer plusieurs parties.

Déroulement d'une partie:

- Chaque partie se déroule de la même manière. Le meneur de jeu (Marc, par exemple):
  a) se lève;
  b) dit: «Qui est-ce qui, qu'est-ce que c'est, qui s'est fait prendre les doigts dans le nez? c'est le numéro ... (il nomme le numéro d'un joueur, par exemple (7)»;
  c) se rassoit.

- Le numéro (7) (Sylvie, par exemple):
  a) se lève;
  b) répond: «Moi, Marc?»
  c) se rassoit.

- Marc:
  a) se lève;
  b) dit: «oui, Sylvie»;
  c) se rassoit.

- Sylvie:
  a) se lève;
  b) dit: «Non, Marc; ce n'est pas moi, Marc; c'est le numéro (elle nomme le numéro d'un joueur, par exemple (11)»;
  c) se rassoit.

Partie sans faute:

Si aucune faute n'est commise (les joueurs n'omettent ni de s'asseoir, ni de se relever au bon moment, ne confondent pas les répliques et n'oublient aucun des mots qui composent chaque réplique) la partie se poursuit. Dans le cas de notre exemple, cela signifie que:

- Le numéro (11) (Pierre, par exemple):
  a) se lève;
  b) dit: «Moi, Sylvie?»
  c) se rassoit.

- Sylvie:
  a) se lève;
  b) répond: «Oui, Pierre»;
  c) se rassoit.

- Pierre:
  a) se lève;
  b) dit: «Non, Sylvie; ce n'est pas moi Sylvie; c'est le numéro ..., Sylvie»;
  c) se rassoit.

Partie avec faute:

Aussitôt qu'un joueur commet une faute (omission de se lever ou de s'asseoir au bon moment, inversion des répliques, formulation différente de celle indiquée, etc.) la partie prend immédiatement fin. Le joueur fautif quitte sa place pour aller occuper celle du joueur qui porte le dernier numéro. Par exemple, si le joueur fautif est le numéro (7) et qu'on compte un total de 30 joueurs, le (7) quitte sa place pour aller occuper celle du (30). Ce faisant, il s'en suit un effet de dominos: le (30) quitte sa place, pour aller occuper celle du (29), celui-ci devient le (28), etc. L'effet de dominos s'arrêtant toujours à la place qu'occupait le joueur fautif.

Lorsque l'effet de dominos est terminé, le meneur de jeu débute une nouvelle partie. Les joueurs qui ont subi l'effet de dominos doivent cependant se rappeler que le numéro qu'ils portent maintenant est de un inférieur à celui qu'ils portaient avant.

b) Deuxième jeu:
«LE BANQUIER»

But du jeu:

Arriver à ce que le banquier récupère les montants d'argent qu'il met en jeu.

Matériel:
- Une chaise pour chaque joueur.
- Crayons de couleurs différentes qui représentent les montants d'argent que le banquier met en jeu.

Déroulement du jeu:

- Les joueurs sont assis en cercle.

- L'animateur joue le rôle du banquier. Il tient dans sa main gauche un crayon bleu qui représente un montant de 15,00$ et dans sa main droite un crayon rouge qui représente un montant de 13,00$. Il met en jeu le montant de 15,00$ en le prêtant à son voisin de gauche et celui de 13,00$ en le prêtant à son voisin de droite.

- Le jeu se termine lorsque ces montants ont, par la voie d'un prêt par personnes interposées, fait le tour du cercle que forment les joueurs. Ainsi le banquier doit récupérer le montant de 15,00$ de la main de son voisin de droite et celui de 13,00$ de la main de son voisin de gauche.

- Pour augmenter le coefficient de difficulté du jeu, et le plaisir qui vient avec, on peut multiplier le nombre de montants d'argent qui sont mis en jeu. Pour ce faire l'animateur s'adjoint les services de un ou deux joueurs qui deviennent assistants-banquiers. Au même titre que le banquier, ceux-ci ont en main deux crayons de couleurs différentes qui représentent chacun un montant d'argent. Au signal de l'animateur, tous ces montants d'argent sont mis en jeu selon les procédures du prêt par personne interposée.

Procédures du prêt par personnes interposées:

Premier prêt:

a) Le banquier présente le crayon bleu à son voisin de gauche (Pierre, par exemple) en lui disant:
«Pierre, je te passe le 15,00$».

b) Pierre demande au banquier:
«Le quoi?»

c) Le banquier répond à Pierre:
«Le 15,00$.»

d) Pierre prend le crayon.

Deuxième prêt:

a) Pierre présente le crayon bleu à son voisin de gauche (Lucie, par exemple) en lui disant:
«Lucie, je te passe le 15,00$.»

b) Lucie demande à Pierre:
«Le quoi?»

c) Pierre se tourne vers le banquier et lui demande:
«Le quoi?»

d) La banquier répond à Pierre:
«Le 15,00$.»

e) Pierre répond à Lucie:
«Le 15,00$.»

f) Lucie prend le crayon.

Troisième prêt:

a) Lucie présente le crayon bleu à son voisin de gauche (Yves, par exemple) en lui disant:
«Yves, je te passe le 15,00$.»

b) Yves demande à Lucie:
«Le quoi?»

c) Lucie se tourne vers Pierre et lui demande:
«Le quoi?»

d) Pierre se tourne vers le banquier et lui demande:
«Le quoi?»

e) Le banquier répond à Pierre:
«Le 15,00$.»

f) Pierre répond à Lucie:
«Le 15,00$.»

g) Lucie répond à Yves:
«Le 15,00$.»

h) Yves prend le crayon.

On procède cette manière jusqu'à ce que le banquier récupère le montant de 15,00$ des mains de son voisin de droite. Il en va de même pour le montant de 13,00$ qui est mis en jeu dès que le premier prêt du 15,00$ est conclu.

C) Activités sur les stéréotypes

Si les stéréotypes ont l'avantage de guider les gens dans leurs interactions, ils risquent cependant d'être faux (Stephan et Rosenfeld, cité dans Meintel, 1989). Considérant que le «Chantier-théâtre» mise à ce que les élèves posent un regard critique sur les relations amoureuses à l'adolescence, il convient donc de leur offrir l'occasion de se pencher sur la question des stéréotypes. Les deux activités qui suivent s'inscrivent justement dans cette perspective.

D'ordre plus général, la première activité, intitulée «les étiquettes», met l'accent sur les fonctions cognitives des stéréotypes. Dans ce cadre les stéréotypes sont présentes comme un moyen pour le sujet d'ordonner son milieu social. Moyen qui, bien que nécessaire, a souvent pour effet de stigmatiser la réalité.

La deuxième intitulée «le portrait», traite plus particulièrement des stéréotypes sexuels véhiculés par les médias. Ici l'élève est invité à «évaluer» si les aspirations, les attitudes et les comportements des adolescents et des adolescentes sont influencés par les images féminines et masculines véhiculées par les médias.

a) Première activité sur les stéréotypes:
«LES ÉTIQUETTES»

Déroulement de l'activité

Mise en place: Les participants sont assis en cercle

Matériel:

- Une chaise pour chaque participant.

- Un auto-collant pour chaque participant. Sur chacun des auto-collants l'animateur a préalablement inscrit un qualificatif. La liste des qualificatifs qui ont été utilisés lors de la pré-expérimentation du «Chantier-théâtre» est la suivante:

1.	macho	12.	«chialeux»	23.	farceur
2.	snob	13.	«baveux»	24.	sexy
3.	«tête enflée»	14.	aimable	25.	«téteux»
4.	sympathique	15.	«flacheux»	26.	«bitch»
5.	homosexuel	16.	stupide	27.	«bolle»
6.	honnête	17.	complexé	28.	«straight»
7.	hypocrite	18.	«fendant»	29.	correct
8.	gentil	19.	«funny»	30.	franc
9.	comique	20.	niaiseux	31.	menteur
10.	tendre	21.	sexiste	32.	timide
11.	sensible	22.	doux		

Consignes:

- Après avoir expliqué l'activité, l'animateur appose lui-même un auto-collant dans le dos de chaque participant.

- Du début à la fin de l'activité, les participants ne doivent pas connaître le qualificatif qui est inscrit sur l'auto-collant qu'il porte. Ils n'en prendront connaissance que lors de l'étape retour sur l'activité.

- Tout au long de l'activité, les participants doivent agir comme s'ils ne connaissaient personne dans le groupe. Le seul moyen mis à leur disposition pour se faire une opinion sur les personnes qui les entourent c'est le qualificatif que celles-ci portent dans le dos.

- Dès que l'animateur donne le signal du début de l'activité, tous les participants se lèvent et circulent à l'intérieur des limites du cercle formé par leurs chaises.

- Dès qu'un participant se rassoit, il se retire du jeu.

- L'activité se termine lorsque tous les participants sont assis.

Mise en situation:

Chaque participant s'imagine qu'il a gagné un voyage ouvert sur la destination de son choix. Invité à participer à une réception au cours de laquelle on lui remettra son billet d'avion, il se trouve en présence d'individus qu'il rencontre pour la première fois. Chacun de ces individus a mérité le même prix que lui.

But de la mise en situation:

A partir des qualificatifs que chaque individu porte dans son dos, les participants sont invités à se choisir un ou, au maximum, deux compagnons de voyage. Ceci dit, il est cependant possible pour chaque participant de décider de voyager seul.

Procédures de sélection des compagnons de voyages:

- Les participants prennent connaissance des qualificatifs des gens qui les entourent. Si un individu souhaite qu'un autre demeure son compagnon de voyage, il doit demander à cette personne si elle accepte son offre. Partant du qualificatif que porte son interlocuteur, celle-ci accepte ou refuse l'invitation qui lui est faite.

- Si la personne refuse, le commettant a le choix de se retirer du jeu, c'est-à-dire d'aller s'asseoir, ou d'aller tenter sa chance auprès d'une autre personne.

- Si elle accepte, les deux individus forment une paire. Ils ont alors le choix de se retirer du jeu ou de se chercher un dernier compagnon, qui lui a toujours la liberté d'accepter ou de refuser leur invitation.

b) Retour sur l'activité

Le retour sur l'activité des «étiquettes» donne lieu à l'animation d'une «table ronde» et d'une discussion de groupe. La «table ronde» a pour objet d'amener chaque élève à rendre compte, brièvement, de l'expérience qu'il a vécu lors de la mise en situation. Elle est également le lieu où l'animateur informe l'élève du qualificatif qui lui était assigné lors de l'activité.

Tel que déjà annoncé, la discussion de groupe vise, pour sa part, à situer les élèves en égard aux fonctions cognitives des stéréotypes. Les grandes lignes à partir desquelles il est convenu d'animer la «table ronde» et la discussion de groupe qui suivent l'activité des «étiquettes»,nous sont exposées ci-dessous.

Animation de la «table-ronde»

Première étape:

- Repérage des élèves qui ont décidé de voyager seul.

- Questionnement adressé à chaque élève qui a décidé de voyager seul:
  - Avant de décider de voyager seul, as-tu tenté de te jumeler à d'autres?
  - Ta décision de voyager seul est-elle conséquente d'un libre-choix ou est-elle due au fait que tu as été rejeté?
  - As-tu l'impression de porter un qualificatif: positif, neutre ou négatif?

Pour conclure, l'animateur informe l'élève du qualificatif qui lui était assigné.

Deuxième étape:

- Repérage des élèves qui ont décidé de voyager en duo.

- Questionnement adressé à chaque duo de voyageurs:
  - Avant de décider de voyager ensemble, avez-vous tenté de vous jumeler à d'autres?
  - Etes-vous entièrement satisfaits du qualificatif que porte votre compagnon de voyage?
  - Si vous n'êtes pas entièrement satisfaits, pourquoi avez-vous, malgré tout, décidé de voyager avec cette personne?
  - Avez-vous l'impression de porter un qualificatif: positif, neutre ou négatif?

Pour conclure, l'animateur informe les membres de chaque duo du qualificatif respectif qui leur était assigné.

Troisième étape:

- Repérage des élèves qui ont décidé de voyager en trio.

- Questionnement adressé à chaque trio de voyageurs:
  - Avant de décider de voyager ensemble, avez-vous tenté de vous jumeler à d'autres?
  - Etes-vous entièrement satisfaits du qualificatif que porte chacun de vos compagnons de voyage?
  - Si vous n'êtes pas entièrement satisfaits, pourquoi avez-vous décidé, malgré tout, de voyager avec cette ou ces personnes?
  - Avez-vous l'impression de porter un qualificatif: positif, neutre ou négatif?

Pour conclure, l'animateur informe les membres de chaque trio du qualificatif respectif qui leur était assigné.

Animation de la discussion de groupe:

- Peut-on faire des liens entre l'activité que vous venez de vivre et la réalité? Si oui, lesquels? Si non, pourquoi?

- Y a-t-il des avantages à allouer des étiquettes aux individus qui nous entourent? Si oui, lesquels?

- Y a-t-il des désavantages à allouer des étiquettes aux individus qui nous entourent? Si oui, lesquels?

- Est-ce possible de ne pas allouer d'étiquettes aux individus qui nous entourent et pourquoi?

c) Deuxième activité sur les stéréotypes:
«LE PORTRAIT»

Déroulement de l'activité

Mise en place: Les élèves sont divisés en deux équipes de travail: une équipe de garçons et une équipe de filles. Dans chaque équipe l'animateur nomme un(e) secrétaire.

Tâche et mise en situation:

Équipe des garçons:

Vous êtes un groupe d'auteurs qui travaille à définir le profil des personnages d'une pièce de théâtre qui doit traiter des relations amoureuses à l'adolescence. L'un de ces personnages, un élève du secondaire, a beaucoup de succès auprès des filles de son école. On vous demande de dresser le portrait de ce personnage, c'est-à-dire d'identifier ses principales caractéristiques.

Exemple:
- apparence physique,
- traits de personnalité,
- type d'activités pratiquées par l'individu,
- manies particulières,
- etc.

Équipe des filles:

Vous êtes un groupe d'auteures qui travaille à définir le profil des personnages d'une pièce de théâtre qui doit traiter des relations amoureuses à l'adolescence. L'un de ces personnages, une élève du secondaire, a beaucoup de succès auprès des garçons de son école. On vous demande de dresser le portrait de ce personnage, c'est-à-dire d'identifier ses principales caractéristiques.

Procédures de réalisation de la tâche:

- Les cinq premières minutes du travail en équipe sont consacrées à établir une liste exhaustive des caractéristiques du personnage qui occupe chaque groupe. Comme dans le cas d'un «brain storming», les élèves ne doivent pas, à cette étape, discuter des différentes idées qui sont émises.

- Les cinq dernières minutes de l'activité sont réservées à:
  - la discussion des idées émises;
  - regroupement des idées communes;
  - l'identification des 5 caractéristiques les plus importantes.

d) Retour sur l'activité:

A l'invitation de l'animateur, chaque secrétaire d'équipe présente le portrait de son personnage respectif. Partant de là, l'animateur suscite une discussion de groupe qui a pour but d'amener les élèves à «évaluer» si les aspirations, les attitudes et les comportements des garçons et des filles du secondaire sont influencés par les stéréotypes sexuels véhiculés par le médias. Globalement, l'animateur de cette discussion procède selon les étapes suivantes:

Première étape: «Validation» du portrait présenté par chacune des équipes:

b1) - «Validation» du portrait du personnage féminin:
(Questionnement adressé aux garçons)

- Est-ce que le portrait du personnage féminin présenté par l'équipe des filles correspond aux attentes d'un bon nombre de garçons?

- Y a-t-il des corrections ou des précisions à apporter pour que le portrait présenté soit plus conforme aux attentes des garçons?

b2) - «Validation» du portrait du personnage masculin:
(Questionnement adressé aux filles)

- Est-ce que le portrait du personnage masculin présenté par l'équipe des garçons correspond aux attentes d'un bon nombre de filles?

- Y a-t-il des corrections ou des précisions à apporter pour que le portrait présenté soit plus conforme aux attentes des filles?

Deuxième étape: Mise en rapport des portraits présentés et des images féminines et masculines véhiculées par les médias:

- Peut-on faire un lien entre les portraits présentés par chacune des équipes et les images féminines et masculines qu'on nous présente dans les films, les téléromans, la publicité, etc.?

- Nos attentes (aspirations, rêves) eu égard aux personnes du sexe opposé sont-elles influencées par les stéréotypes sexuels diffusés par les médias?

- Notre façon d'être un garçon ou une fille (attitudes, comportements) est-elle influencée par les stéréotypes sexuels véhiculés par les médias?

- Y a-t-il des avantages à ce que nos attentes eu égard aux personnes du sexe opposé et notre façon d'être un garçon ou une fille soient influencées par les stéréotypes sexuels véhiculés par les médias?

- Y a-t-il des désavantages à ce que nos attentes eu égard aux personnes du sexe opposé et notre façon d'être un garçon ou une fille soient influencées par les stéréotypes sexuels véhiculés par les médias?

DEUXIÈME PÉRIODE-COURS

2.5.2 Plan d'animation de la deuxième période-cours

A) Prise de connaissance du texte du premier sketch.

Durée: Le temps requis pour la réalisation de cette étape est fonction du mode de prise de connaissance retenu:

- Interprétation théâtrale (9 minutes)
- Lecture publique (7 minutes)
- Lecture personnelle (5 minutes)
- Visionnement de la cassette-vidéo (9 minutes)

B) Retour sur le premier sketch. (20 minutes)

C) Prise de connaissance du texte du deuxième sketch.

Durée: Le temps requis pour la réalisation de cette étape est fonction du mode de prise de connaissance retenu:

- Interprétation théâtrale (14 minutes)
- Lecture publique (12 minutes)
- Lecture personnelle (8 minutes)
- Visionnement de la cassette-vidéo (14 minutes)

D) Retour sur le deuxième sketch. (25 minutes)

Contenu des activités

Note préliminaire:

L'animation de la pré-expérimentation du «Chantier-théâtre» a été confiée à un animateur et une animatrice du Laboratoire d'action sociale et théâtrale du YMCA de Québec (le théâtre «La Patère»). En plus d'assumer l'animation du programme d'activités, ces deux animateurs ont interprété tous les personnages des sketches proposés. Comme vous pourrez le constater, ce double-emploi nous a amené à insérer la présentation du premier sketch à l'intérieur du texte de ce sketch. Il va sans dire, qu'au besoin, celle-ci peut être extraite du texte et adaptée de façon à être dite par une seule personne juste avant l'entrée en scène des comédiens.

Bien que la co-animation (homme-femme) du «Chantier-théâtre» comporte de nombreux avantages, il nous apparaît cependant que le programme peut être animé par une seule personne. Dans le même sens, et ce bien qu'il soit clair que l'interprétation des sketches par les animateurs contribue au dépassement de certaines barrières de génération, on aurait tort de croire qu'il s'agit là d'une condition essentielle au succès de la démarche. Ce qui compte, croyons-nous, c'est que l'animateur soit en mesure de répondre aux exigences que suppose le processus de décodage.

Pour alléger la présentation des textes qui suivent, nous avons réduit au minimum les indications ayant trait à leur interprétation. Vous trouverez cependant dans l'enregistrement

vidéo qui accompagne ce guide une illustration de la mise en scènes, des décors, costumes et accessoires qui ont été utilisés lors de la création de ces sketches.

Soulignons finalement, que lors de la pré-expérimentation du «Chantier-théâtre», la création de l'environnement sonore de chacun des sketches était sous la responsabilité d'un régisseur technique. Sa tâche consistait à dire quelques répliques, opérer un magnétophone servant à la diffusion d'enregistrements de voix hors-champ et de musique ainsi qu'à produire à partir d'un clavier électronique (YAMAHA Porta-Sound), quelques effets sonores.

A) Texte du premier sketch

Présentation:

Animateur: L'histoire que nous allons vous raconter débute dans un autobus de la ville.

Animatrice: On est jeudi 16h30, l'école vient de finir et l'autobus est foule de monde.

Régisseur: (en coulisse) Avancez en arrière!

Animateur: Pierre Boilard, secondaire V.

Animatrice: et Michelle Pouliot, secondaire IV, sont tous les deux...

Régisseur: Hey! Avancez donc en arrière, S.V.P!

Animateur & animatrice: «Pognés» dans l'autobus!

Aspect sonore: Illustration au clavier de la vibration d'un moteur d'autobus (départ froid).

Action dramatique:

Pierre: (pour lui-même) Envoye, gêne toi pas, pile moi dessus ça va te faire du bien. Continue, j'aime çà. C'est ça, écrase moi, j'ai le dos large, je suis capable d'en prendre. Cristie que tu m'écoeures!

Michelle: (pour elle-même) Y a l'air de prendre ça dur, Boilard!

Pierre: (pour lui-même) Je ne sais pas ce qui me retient de pas te mettre mon poing dans le front.

Michelle: (pour elle-même) Je suis sûre qui pensait jamais qu'un jour il se ferait sacré là par une fille. Quand c'est toi qui mange la claque c'est moins drôle, hein mon Pierre?

Pierre: (pour lui-même) Tu n'as pas de coeur Mélanie Boivin. J'ai toujours été correct avec toi.

Michelle: (pour elle-même) Je suis sûre que le monde va trouver que Mélanie n'a pas de coeur: -«Pourquoi qu'elle a fait ça, elle est «ben» chienne, il est super-correct Pierre!» - Le pire c'est que ce sont des filles qui vont dire ça. Les gars eux autres est-ce qu'ils se gênent quand ça fait plus leur affaire?

Pierre: (pour lui-même) Ça marchait bien notre affaire. Mélanie baptince!

Michelle: (pour elle-même) Ils sont tous pareils les gars; en «gang» ils font comme si rien ne les dérangeait mais quand ils sont seuls par exemple...

Aspect sonore: Fondu au silence de la vibration du moteur de l'autobus.

Michelle: (s'approchant de Pierre) Salut!

Pierre: Salut Michelle! Ça va?

Michelle: Ça va. Toi?

Pierre: Super!

Aspect sonore: Départ froid de la vibration du moteur de l'autobus.

Michelle: (pour elle-même) Maudit menteur, dis-le donc que ça ne va pas Boilard!

Pierre: (pour lui-même) Je suis sûr qu'elle va me demander si Mélanie...

Michelle: Mélanie va bien?

Pierre: Pas pire. (pour lui-même) Hypocrite! Elle le sait que Mélanie m'a sacré là. Elle veut jouer à mère et que je braille sur son épaule, je suppose. Des filles, je peux en avoir autant que je veux.

Michelle: (pour elle-même) Maudit qu'il a l'air macho! (à Pierre) Es-tu dans «le jus» à l'école ces temps-ci?

Pierre: Pas pire. Vous autres?

Michelle: Les profs sont «rushant», mais on prend ça relaxe pareil.

Pierre: (pour lui-même) Me semble oui! Je suis sûr qu'elle doit étudier tous les soirs. Ça c'est comme Mélanie: - «Je ne peux pas sortir, faut que j'étudie». Elles sont toutes pareilles les filles: «straight» à planche.

(temps)

Michelle: (pour elle-même) Maudits gars; tu les rencontres, ils te saluent et si toi tu ne parles pas, ils ne te disent pas un mot. Ils restent plantés là et ils te regardent.

Pierre: (pour lui-même) Ouin, elle a des belles fesses elle!

Michelle: (pour elle-même) Je te dis qu'à part de parler de «chars», de sports et de cul, ils ont pas grand chose à dire.

Pierre: Est-ce que tu vas au «party» samedi?

Michelle: Quel «party»?

Pierre: Le «party» chez Gendron.

Michelle: Il ne m'a pas invitée.

Pierre: Y a rien là! Il m'a dit qu'il avait invité plein de filles de secondaire IV.

Michelle: Ah oui! Qui?

Pierre: La «gang» qui se tient à la cafétéria: Johanne, Hélène, Jacynthe...

Michelle: Jacynthe Rivard?

Pierre: Celle qui sortait avec Boissonnault.

Régisseur: (en coulisse) Avancez en arrière!

Aspect sonore: Fondu au silence de la vibration du moteur de l'autobus.

Michelle: (pour elle-même) Elle doit être énervée, la Rivard, un «party» avec des gars de V. Ça fait deux semaines qu'elle n'a pas de chum, elle doit commencer à être en manque.

Pierre: (pour lui-même) Ça va faire bizarre d'être célibataire samedi.

Michelle: (pour elle-même) Si elle peut s'en trouver un, elle va arrêter de me niaiser parce que j'ai pas de «chum».

Pierre: (pour lui-même) Tu vas voir tout le monde va m'écoeurer avec ça chez Gendron.

Michelle: (pour elle-même imitant Jacynthe Rivard) «J'sais pas comment tu fais toi Michelle; moi, je ne suis pas capable d'être toute seule! Des fois, je me demande si t'es normale».

Pierre: (pour lui-même imitant Gendron) imitant Gendron) «Hey Boilard! Qu'est-ce que tu fais tout seul? Est-ce que tu es rendu aux hommes?

Michelle: (pour elle-même) Mêle-toi donc de tes affaires, Jacynthe Rivard!

Pierre: (pour lui-même) Laissez-moi donc la paix! J'ai le droit de faire ce que je veux baptince!

Aspect sonore: Fondu au son de l'enregistrement, «I want to pogne» (Rock et Belles-oreilles)

- **Après un temps Michelle ramasse ses affaires.**
- **Pierre adresse quelques mots à Michelle. Ces paroles sont couvertes par la musique.**
- **Michelle salue Pierre et sort de scène.**
- **Après un temps Pierre sort à son tour.**

Aspect sonore: Fondu au silence de l'enregistrement «I want to pogne»

FIN DU PREMIER SKETCH

B) Retour sur le premier sketch

Le retour sur le premier sketch s'inscrit dans le prolongement de la réflexion amorcée lors de la première période-cours. Les thèmes à partir desquels il est convenu d'animer la discussion sont les suivants:

- Attitudes et comportements féminins et masculins;
- Expression des sentiments;
- Relation de couple et image de soi.

La façon d'aborder chacun de ces thèmes est présentée dans le tableau 10 de la page suivante.

TABLEAU 10

ANIMATION DE LA DISCUSSION QUI SUIT LA PRISE DE CONNAISSANCE DU TEXTE DU PREMIER SKETCH

THÈME	SUJET	SITUATION ILLUSTRÉE DANS LE SKETCH	QUESTIONNEMENT
Attitudes et comportements féminins et masculins.	Appréciation du réalisme des propos tenus par le personnage féminin et masculin de sketch.	Discours intérieur que se tiennent respectivement Pierre et Michelle tout au long du sketch.	- De par le discours qu'il se tient à lui-même, trouvez-vous que Pierre ressemble à un gars du secondaire et pourquoi? - De par le discours qu'elle se tient à elle-même, trouvez-vous que Michelle ressemble à une fille du secondaire et pourquoi? - Pour que chacun de ces personnages ressemblent davantage à des élèves du secondaire, que faudrait-il ajouter ou modifier au texte?
Expression des sentiments.	Capacité des garçons et des filles du secondaire à exprimer leurs sentiments.	En regardant Pierre, Michelle se fait le commentaire suivant: «Ils sont tous pareils les gars; en «gang» ils font comme si rien les dérangeait mais quand ils sont seuls par exemple...»	Face à leurs amis (en «gang»), les garçons qui ont une peine d'amour réagissent-ils différemment des filles? Généralement les gars expriment-ils moins leurs sentiments que les filles? (expliquez)
Relation de couple et image de soi.	Valeur que les adolescents accordent au fait d'être en couple.	Michelle en a assez des sarcasmes de Jacynthe Rivard: «J'sais pas comment tu fais toi Michelle; moi, je ne suis pas capable d'être tout seule! Des fois je me demande si t'es normale». Pierre s'imagine certains commentaires qu'on va lui faire lorsqu'on va se rendre compte qu'il n'est plus avec Mélanie: «Hey Boilard! Qu'est-ce que tu fais tout seul? Est-ce que t'es rendu aux hommes?»	Être en couple est-ce une source de valorisation personnelle? (expliquez) Être en couple est-ce une source de valorisation sociale? (expliquez) Les garçons et les filles accordent-ils la même importance au fait d'être ou de ne pas être en couple et pourquoi?

C) Texte du deuxième sketch

Prologue:

Lieu: Hall de l'école

Temps: Fin de l'après-midi (quelques semaines après la rencontre de Pierre et Michelle dans l'autobus)

Personnages: Michelle
Pierre.

Aspect sonore: Carillon de l'école.
Départ froid de l'enregistrement «Ambiance de place publique».

- Comme si elle sortait d'un local de cours, Michelle entre en scène et attend. Après un temps Pierre vient la rejoindre. Pierre et Michelle discutent, se sourient et s'embrassent. Leurs propos sont couverts par les enregistrements «Ambiance de place publique» et «voix hors-champ, garçons-filles».

Aspect sonore: Fondu au son de «Ambiance de place publique» et «voix hors-champ, garçons-filles».

Voix hors-champ: fille (enregistrement) Pierre Boilard et Michelle Pouliot, il me semble que ça fait bizarre qu'ils sortent ensemble eux-autres, tu trouves pas toi?

Voix hors-champ: garçon (enregistrement) En tout cas, ça a l'air de marcher leur affaire; ça commence à faire un «boutte» qui sont ensemble.

Voix hors-champ: fille (enregistrement) Penses-tu qui font l'amour toi?

Voix hors-champ: garçon (enregistrement) Vous aimez ça les filles placotter des autres hein? -«Penses-tu qui font l'amour toi?» Maudit que vous êtes mémères!

Voix hors-champ: Vous autres vous mémérez pas je suppose? Aussitôt qu'un gars sort avec
fille une fille vous arrêtez pas de l'écoeurer: «Pi bonhomme, elle marche ou
(enregistrement) elle marche pas ta blonde?» Vous êtes pire que nous autres, vous arrêtez pas de nous niaiser avec ça.

Aspect sonore: Départ froid de l'enregistrement: «I want to pogne» (Rock et Belles-oreilles).

Bras dessus-dessous Pierre et Michelle sortent de scène.

SCÈNE I:

Lieu: Chez Michelle

Temps: Fin de l'après-midi.

Personnages: Michelle
Père de Michelle.

Aspect sonore: Fondu au silence de l'enregistrement: «I want to pogne».
Sonnerie du téléphone.

Michelle: Allo!
(entrant en scène et décrochant le récepteur)

.....

Michelle: Ah! salut Annie, ça va?

.....

Michelle: J'espère que je suis essoufflée, j'arrive là. Quand le téléphone a sonné j'étais en train de débarrer la porte.

.....

Michelle: Arrête donc de niaiser là; tu coupes rien, Pierre est même pas là, je suis toute seule. A part ça, je ne suis pas comme toi, Annie Langevin, je ne pense pas juste à ça moi!

.....

Michelle: Quoi, c'est vrai! Des fois je pense à d'autres choses, pas souvent là, mais ça m'arrive.

.....

Michelle: Bon! Qu'est-ce que j'ai fait encore?

.....

Michelle: Te dire quoi?

.....

Michelle: Tu «capottes» toi là! Pourquoi que je la prendrais; y a rien qui presse.

.....

Michelle: Elle t'a dit que moi je prenais la pilule.

.....

Michelle: De quoi qu'elle se mêle Jacynthe Rivard? Elle est complètement «sautée», c'est même pas vrai que je la prends. Qu'est-ce qui lui «pogne» donc elle? Elle est jalouse parce que je sors avec Pierre et elle a décidé de se venger en placottant dans mon dos, je suppose. Maudit qu'elle m'écoeure!

.....

Michelle: Prends pas ça de même! C'est facile à dire ça, je te verrais à ma place.

.....

Michelle: Il me semble oui! Je suis sûre que c'est ça qu'elle voulait dire.

.....

Michelle: Bien non, t'as pas fait de gaffes. J'aime bien mieux que tu me l'aies dit, voyons!

.....

Michelle: Je ne le sais pas! Qu'est-ce que tu veux que je fasse? Ce n'est pas de ma faute si elle est folle, Jacynthe Rivard.

.....

Michelle: Je te dis qu'il y en a que ça ne leur prend pas grand chose pour s'énerver. On dirait que depuis que je sors avec Pierre, tout le monde s'imagine qu'on couche ensemble à tous les cinq minutes.

.....

Michelle: Ça doit être ça, oui!

.....

Père: (en coulisse) Michelle?

Michelle: Écoute Annie, je pense que je vais te laisser. Mon père arrive. Je ne sais pas pourquoi mais depuis quelques temps ça lui tombe sur les nerfs quand je parle au téléphone.

.....

Michelle: Ton père aussi; c'est peut-être contagieux leur affaire.

Père: (en coulisse) Est-ce que tu es là Michelle?

Michelle: On se voit demain OK? Salut!

Père: Où est-ce que tu étais? Ça fait cinq minutes que je t'appelle.

Michelle: (ironique) J'étais à la toilette!

Père: Ta mère m'a appelé au bureau; elle ne viendra pas souper. Est-ce que tu as le goût qu'on fasse venir quelque chose? (Temps) Michelle! je te parle.

Michelle: Fais ce que tu veux, moi j'ai pas faim.

Père: Bon! Qu'est-ce qui se passe?

Michelle: J'ai pas faim, c'est tout!

Père: Ça fait deux jours que tu nous fais la gueule à ta mère et moi; il se passe quelque chose certain!

Michelle: Je fais comme vous autres; vous ne me parlez plus, je ne vous parle plus.

Père: Comment on ne te parle plus? On te parle, voyons!

Michelle: Je le vois bien qu'il y a quelque chose qui ne marche pas. Maman est «super-froide» avec moi. Toi c'est pareil, ça ne te dérangeait pas de même avant quand je parlais au téléphone. Pourquoi vous m'en voulez tout d'un coup?

Père: On ne t'en veut pas.

Michelle: Bon, bien c'est quoi que vous avez?

Père: Ce n'est pas compliqué ce qu'on a, Michelle: on s'inquiète. On ne fait rien que ça s'inquiéter, ta mère et moi, depuis une semaine.

Michelle: Vous vous inquiétez de quoi?

Père: On s'inquiète de quoi? Tu en a des bonnes toi!

Michelle: Quoi?

Père: Tu trouves ça normal que Pierre, samedi passé, soit parti d'ici à trois heures du matin.

Michelle: Ce n'est pas de ma faute, moi, si on s'est endormi devant le télé.

Père: Faudrait quand même pas que tu nous prennes pour des innocents. Ce que vous avez fait, tous les deux, tout seuls dans le sous-sol, on en a une petite idée ma fille.

Michelle: On s'est endormi devant la télé!

Père: Va falloir que tu comprennes qu'il y a des limites un moment donné. Qu'est-ce que tu penses qu'il t'arriverait si tu devenais enceinte?

Michelle: Il se s'est rien passé!

Père: Je ne sais pas comment ça marche ailleurs, mais dis-toi bien une chose ma fille, tu ne feras pas ça ici certain!

Michelle: Il ne s'est rien passé!

Aspect sonore: Départ froid de l'enregistrement: «I want to pogne» (Rock et Belles-oreilles)

Chacun de leur côté Michelle et son père sortent de scène.

SCÈNE II:

Temps: Le lendemain

Lieux: Salle de toilettes des filles (école)
Salle de toilettes des garçons (école)
Hall de l'école.

Personnages: Michelle
Pierre

Aspect sonore: Fondu au son de l'enregistrement «I want to pogne» à l'enregistrement «Voix hors-champ - message du directeur».

Voix hors-champ: «Message du directeur» (enregistrement): Charles Brochu est demandé au secrétariat; Charles Brochu.

Michelle entre en scène. Alors qu'elle se maquille dans la salle de toilettes des filles, deux de ses compagnes de classe lui passent des commentaires.

Aspect sonore: Fondu au son de l'enregistrement «I want to pogne» à l'enregistrement «voix hors champ-fille (1) fille (2)».

Voix hors champ: Tu as l'air «à pic» ce matin toi, Michelle? Qu'est-ce que tu as donc?
fille (1)
(enregistrement)

Voix hors champ: Dis-nous-le donc c'est quoi qui te tracasse ma belle Michelle. On peut, peut-être, t'aider nous autres.
fille (2)
(enregistrement)

Voix hors-champ: On t'a déjà vu plus jasante que ça.
fille (1)
(enregistrement)

Voix hors-champ: C'est quoi qui te stresse? Pierre t'a demandé de faire l'amour et tu ne sais pas comment?
fille (2)
(enregistrement)

Aspect sonore: Départ froid de l'enregistrement: «I want to pogne».

Michelle sort de scène. Après un court temps, Pierre entre en scène. Installé devant un miroir de la salle de toilettes des gars, il subit à son tour les sarcasmes de deux de ses compagnons de classe.

Aspect sonore: Fondu au son de l'enregistrement: «I want to pogne», à l'enregistrement «voix hors-champ garçon (1), garçon (2)».

Voix hors-champ: Puis, mon Pierre, l'as-tu essayée la petite Pouliot?
garçon (1)
(enregistrement)

Voix hors-champ: Je suis sûr que tu n'as rien fait Boilard.
garçon (2)
(enregistrement)

Voix hors-champ: Compte-nous donc ça pour le «fun».
garçon (1)
(enregistrement)

Voix hors-champ: C'est le temps là, grande gueule!
garçon (2)
(enregistrement)

Voix hors-champ: Qu'est-ce qui se passe Boilard? Pourquoi tu ne parles plus? Est-ce qu'elle
garçon (2) t'a avalé la langue?
(enregistrement)

Voix hors-champ: Hey! Elle est cochonne!
garçon (1)
(enregistrement)

Aspect sonore: Départ froid de l'enregistrement: «I want to pogne».

Pierre sort de scène. Après un court temps Michelle entre en scène. Installée dans le hall de l'école, elle attend Pierre. Après un court temps Pierre vient rejoindre Michelle. Ils s'enlassent et s'embrassent.

Aspect sonore: Fondu au silence de l'enregistrement: «I want to pogne».

Michelle: Ça va?

Pierre: Pas pire, toi?

Michelle: Hum - Hum!

Pierre: C'est quoi ton cours là?

Michelle: F.P.S.

Pierre: Qu'est-ce que vous faites ces temps-ci?

Michelle: C'est assez «platte», ça fait deux cours qu'on parle du sida.

Pierre: Vous autres aussi! C'est le cas de le dire, les profs ils «capottent» là-dessus le sida. T'aurais du voir ça la semaine passée: Il fallait lister les moyens pour ne pas attraper le sida; tout le monde déconnait. C'est encore Gendron qui a parti la foire. Il lève sa main et il dit au prof.: «Moi, je pense qu'on devrait garder nos culottes, madame!»

Michelle: Il n'a pas dit ça?

Pierre: Je te le jure. Tu ne le connais pas Gendron; il n'y a rien à son épreuve.

Michelle: De toute façon, tout le monde est écoeuré d'en entendre parler du sida. Qu'ils nous laissent donc la paix et qu'ils se mêlent donc de leurs affaires. «As-tu fait-ci? As-tu fait ça? Fais pas ci? Fais pas ça?» Je commence à avoir mon voyage. On dirait que tout le monde veut s'en mêler. Est-ce que je leur demande moi ce qu'ils font et ce qu'ils ne font pas?

Aspect sonore: Première phase musicale du carillon de l'école.

Pierre: Faut que j'y aille.

Michelle: Est-ce que ça t'arrive toi d'être tanné.

Pierre: Être tanné de quoi, du sida?

Michelle: Ben non niaiseux. Ces temps-ci j'aurais juste le goût de sacrer mon camp quelque part toute seule avec toi. Il me semble que ça ferait du bien, tu ne trouves pas?

Pierre: Hum-Hum!

Michelle: Est-ce qu'on se voit ce soir?

Pierre: Il faut que j'étudie, j'ai un examen demain.

Michelle: Tu es «straight»!

Pierre: PFF!

Aspect sonore: Départ froid de l'enregistrement: «I want to pogne»

Chacun de leur côté Pierre et Michelle sortent de scène.

Aspect sonore: Fondu au silence de l'enregistrement: «I want to pogne».

FIN DU SKETCH

D) Retour sur le deuxième sketch

La discussion qui suit la prise de connaissance du texte du deuxième sketch vise à ce que l'élève mette en rapport quelques-uns des discours qui circulent dans son environnement social en égard à la sexualité adolescente et la prévention MTS-sida. Les thèmes à partir desquels il est convenu d'animer cette discussion sont les suivants:

Attitudes et comportements des parents en égard à la sexualité adolescente.

Attitudes et comportements des pairs en égard à la sexualité adolescente.

Attitudes et comportements des «experts» en égard à la sexualité adolescente.

Influence des parents, des pairs et des «experts» sur l'expression de la sexualité adolescente.

La façon d'aborder chacun de ces thèmes est présentée dans le tableau 11 qui suit.

TABLEAU 11

ANIMATION DE LA DISCUSSION QUI SUIT LA PRISE DE CONNAISSANCE DU TEXTE DU DEUXIÈME SKETCH

THÈME	SUJET	SITUATION ILLUSTRÉE POUR LE SKETCH	QUESTIONNEMENT
Attitudes et comportements des parents en égard à la sexualité adolescente	Types de discours que les parents tiennent à leurs adolescents en égard la sexualité, les MTS et le sida	**SCÈNE I:** Le père de Michelle s'inquiète pour sa fille: «On ne fait rien que ça s'inquiéter, depuis une semaine, ta mère et moi. Il réagit fortement lorsque Michelle tente de le convaincre que, tout ce qui s'est passé dans le sous-sol, c'est que Pierre et elle se sont endormis en regardant la télévision.	Est-ce que la sexualité adolescente est un sujet d'inquiétude pour les parents et si oui qu'est-ce qui les inquiète plus particulièrement? Le discours que le père de Michelle tient à sa fille ressemble-t-il aux discours que tiennent certains parents à leurs adolescents? Qu'est-ce que les parents disent à leurs adolescents quand ils leur parlent de sexualité, de MTS et du sida? Le discours que les parents tiennent aux garçons et aux filles est-il le même? (expliquez) Les parents et les adolescents sont-ils à l'aise de discuter ensemble de sexualité?
Attitudes et comportements des pairs en égard à la sexualité adolescente.	Types de discours qui se tiennent entre filles et entre garçons en égard la sexualité adolescente, le MTS et le sida.	**SCÈNE II:** Pierre et Michelle sont tour à tour victimes des sarcasmes de certains élèves de leur école: - «C'est quoi qui te stresse Michelle? Pierre t'a demandé de faire l'amour et tu ne sais pas comment?» - «Puis, mon Pierre, l'as-tu essayée la petite Pouliot?»	Quels types de discours les garçons tiennent-ils quand ils parlent de sexualité, de MTS et de sida entre eux? Quels types de discours les filles tiennent-elles lorsqu'elles parlent de sexualité, de MTS et de sida entre elles? Lorsqu'elles parlent de sexualité entre-elles, les filles abordent-elles la question plus sérieusement et plus franchement que les garçons? Si oui, pourquoi? Entre garçons et entre filles, est-ce qu'on est à l'aise de parler de sexualité?
Attitudes et comportements des «experts» en égard à la sexualité adolescente.	Types de discours que les «experts» tiennent aux adolescents en égard à la sexualité, les MTS et le sida.	**SCÈNE II:** A la fin du sketch, Michelle souligne que, comme bien d'autres, elle en a assez d'entendre parler du sida: «De toute façon, tout le monde est écoeuré d'en entendre parler du sida. Qu'il nous laisse donc la paix et qu'ils se mêlent donc de leurs affaires. (...)»	Les adolescents ont-ils fréquemment l'occasion d'entendre parler de MTS et de sida et si oui qui leur en parle le plus souvent? Quel est le contenu du discours de ceux et celles qui parlent de MTS et de sida aux adolescents? Les adolescents sont-ils à l'aise de parler de sexualité avec ceux et celles qui leur tiennent des discours sur les MTS et le sida?

Influence des parents, des pairs et des «expertse» sur l'expression de la sexualité adolescente.	Valeur que les adolescents accordent aux différents discours qui circulent dans leur environnement en égard la sexualité et la prévention MTS-sida.	Ensemble du sketch.	Parmi toutes les personnes (parents, pairs, «expertse») qui se préoccupent de la sexualité adolescente, est-ce qu'il y en a dont le discours est contraire à celui de d'autres? (expliquez) Quel discours influence le plus le comportement des adolescents et pourquoi? (Discours des parents, des pairs ou des «expertse»?)

TROISIÈME PÉRIODE-COURS

2.5.3 Plan d'animation de la troisième période-cours

A) Prise de connaissance du texte du troisième sketch

Durée: Le temps requis pour la réalisation de cette étape est fonction du mode de prise de connaissance retenu:

- Interprétation théâtrale (20 minutes)
- Lecture publique (15 minutes)
- Lecture personnelle (10 minutes)
- Visionnement de la cassette-vidéo (20 minutes)

B) Retour sur le troisième sketch

Durée: 30 minutes

C) Conclusion de la démarche

Durée: 20 minutes

A) Texte du troisième sketch

Prologue:

Lieu: Hall de l'école

Temps: Entre deux cours

Personnages: Pierre
Michelle

Aspect sonore: Carillon de l'école

Pierre entre en scène, s'installe dans le hall de l'école et attend. Après un temps Michelle vient le rejoindre. Pierre et Michelle s'embrassent.

Michelle: Tu ne m'en veux pas trop?

Pierre: Pourquoi que je t'en voudrais? Ce n'est pas de ta faute.

Michelle: Je le sais mais c'est «platte» pareil. Je suis sûre que tu es déçu.

Pierre: «Y a rien là», Michelle!

Michelle: Tu es sûr?

Pierre: Je te le dis!

Michelle: Tu n'es pas facile à suivre, toi, Pierre Boilard!

Pierre: Comment ça?

Michelle: La semaine passée tu disais que tu trouvais ça «quétaine» le monde qui fêtait la St-Valentin et aujourd'hui tu décides que ce serait le «fun» d'aller souper au restaurant, ce soir, parce ça fais 5 mois 1/2 qu'on sort ensemble.

Pierre: Quoi? C'est «super-trippant» comme idée!

Michelle: Pourquoi tu ne me l'as pas dit d'avance? Si je l'avais su, j'aurais dit à Mme Tremblay que je ne pouvais pas aller garder ce soir.

Pierre: Je ne pouvais pas te le dire avant, j'ai pensé à ça ce matin.

Michelle: Il me semble, oui!

Pierre: Tu ne me crois pas?

Michelle: Bien oui, je te crois, grand fou! C'est pour ça aussi que ça m'écoeure que ça ne marche pas. Tu arrives avec une «super-idée» et moi, l'innocente, je te casse tout ça parce qu'il faut que je garde. C'est le «fun» pour toi ça d'abord.

Aspect sonore: Première phase musicale du carillon de l'école.

Michelle: Qu'est-ce que tu vas faire ce soir?

Pierre: (coquin) Je ne sais pas. Je pense que je vais aller garder.

Michelle: PFF!

Pierre: Salut!

Michelle: Salut!

Aspect sonore: Départ froid de l'enregistrement «I want to pogne».

Pierre sort de scène. Michelle regarde Pierre s'éloigner. Après un temps, Michelle sort à son tour.

SCÈNE I

Temps: Fin de l'après-midi

Lieu: Chez Pierre

Personnage: Pierre

Aspect sonore: Fondu au silence de l'enregistrement «I want to pogne».

Sonnerie du téléphone.

Pierre: Allo!
(entrant en scène et décrochant le récepteur)

.....

Pierre: Ah! Salut Gendron. Ça va?

.....

Pierre: J'espère que je suis essoufflé; j'arrive là. Quand le téléphone a sonné, j'étais en train de débarrer la porte.

.....

Pierre: Tu t'énerves pour rien Gendron; on ne fait pas ça l'après-midi, nous autres, on fait ça le soir.

.....

Pierre: Je ne suis pas comme toi, moi, je ne garde pas mes culottes!

.....

Pierre: Maudit que tu es «épais»! Qu'est-ce que tu veux?

.....

Pierre: Je ne le sais pas!

.....

Pierre: Tu as reçu ta lettre du Cegep de Rivière-du-Loup! Quand?

.....

Pierre: (Sortant rapidement de scène et revenant avec une enveloppe à la main) Attends une minute, je vais aller voir. Gendron? Je l'ai reçue moi aussi!

.....

Pierre: (Ouvrant l'enveloppe et lisant la lettre) Je vais te le dire là! «Acceptation conditionnelle à la réussite des prochains examens du ministère.» Qu'est-ce que ça veut dire?

.....

Pierre: Est-ce que c'est ça qu'ils te disent à toi aussi?

.....

Pierre: C'est «super» ça mon homme!

.....

Pierre: Rivière-du-Loup, l'année prochaine! As-tu pensé à ça, Gendron? On va «capoter»; ça va être la foire toute l'année!

.....

Pierre: Ça va être «hot» dans cet appartement-là, mon homme. On n'aura même pas le temps de mettre nos culottes l'année prochaine!

.....

Pierre: Cristie que j'ai hâte!

.....

Pierre: C'est officiel qu'il faut fêter ça.

.....

Pierre: Non, je suis célibataire ce soir, Michelle garde.

.....

Pierre: Dépêche-toi! Je t'attends en bas OK?

.....

Pierre: Salut!

Raccrochant le téléphone, Pierre s'apprête à sortir.

Aspect sonore: Sonnerie du téléphone.

Pierre: Allo!
(revenant sur ses pas et décrochant le récepteur)

.....

Pierre: Ah! Salut Michelle. Ça va?

.....

Pierre: Je ne suis pas essoufflé, je suis excité!

.....

Pierre: Je suis accepté au Cegep Rivière-du-Loup!

.....

Pierre: «Super-content!» Gendron aussi a été accepté. On s'en va justement prendre une bière pour fêter ça.

.....

Pierre: Je ne le sais pas. Ça va dépendre de Gendron; tu sais comment il est quand il sort?

.....

Pierre: Quelle idée?

.....

Pierre: Qu'est-ce que tu voulais me dire?

.....

Pierre: Ah! Dis-moi le donc?

.....

Pierre: On fait quoi si je suis là quand la bonne femme arrive? Je me cache dans le garde-robe?

.....

Pierre: Tu gardes jusqu'à quelle heure?

.....

Pierre: Je vais prendre une bière avec Gendron et je vais te rejoindre après, OK?

.....

Pierre: Je ne suis pas marié avec, Gendron!

.....

Pierre: Michelle, ça me tente! Qu'est-ce que c'est l'adresse?

Aspect sonore: Fondu au son de l'enregistrement: «I want to pogne».

Pierre finit sa conversation, raccroche le récepteur et sort de scène.

SCÈNE II:

Temps: En soirée.

Lieu: Chez Mme Tremblay.

Personnages: Michelle
Pierre
Mme Tremblay

Aspect sonore: Fondu au silence de l'enregistrement: I Want to pogne.
Interprétation au clavier de quelques notes d'une berceuse.

Michelle entre en scène. Elle attend Pierre.

Michelle:
(pour elle-même) Qu'est-ce qu'il fait? Est-ce qu'il est allé la prendre à Rivière-du-Loup sa bière? Pour une fois qu'on peut passer une soirée, en paix, tous les deux, il pourrait se grouiller!

Je suis sûre que c'est à cause de Gendron qu'il est en retard. Il doit faire des conneries encore, j'imagine! Je ne comprends pas pourquoi il se tient avec lui. Il n'est pas drôle, il est innocent Gendron! C'est qui, tu penses, qui a mis des condoms dans le sac de Danielle Potvin? Je le connais, moi, Gendron. Ça ne me surprendrait pas que ce soit lui. C'est son style ça: innocent!

(temps)

Aspect sonore: sonnette de la porte.

Michelle va répondre. Pierre entre en dissimulant un sac derrière son dos.

Pierre: Salut!

Michelle: Salut! (embrassant Pierre)

Pierre: J'arrive tard, hein!

Michelle: Bien non, voyons!

Pierre: C'est l'innocent de Gendron! Il n'arrêtait pas de faire des conneries; criste qu'il est drôle! Comment ça va?

Michelle: Ça va. Toi?

Pierre: «Super-bien!» ... Michelle?
(Michelle enlace et embrasse Pierre)

Michelle: Quoi?
(tout en continuant d'embrasser Pierre)

Pierre: Michelle?

Michelle: Quoi?
(tout en continuant d'embrasser Pierre)

Pierre: Il faut que j'aille à la toilette!

Michelle: C'est au fond du couloir

Pierre: Je t'ai apporté une surprise.
(présentant le sac qu'il dissimulait derrière son dos)

Michelle: Qu'est ce que c'est?

Pierre: Regarde!
(sortant de scène)

Michelle: (pour elle-même) en ouvrant le sac)
Hein! Une petite bouteille de champagne et des ... Qu'est-ce qu'il fait avec ça? Comment ça qu'il a apporté des condoms? Il est bien «platte» lui tout d'un coup. Tu es subtile, Pierre Boilard! C'est quoi l'idée? Ce n'est pas pour ça que je t'ai invité! Ca ne marche pas de même, voyons! Moi aussi j'ai mon mot à dire là-dedans! Qu'est-ce qu'il lui prend? Ça ne compte pas, moi, ce que je pense?

Pierre revient en scène. Michelle a laissé la petite bouteille de champagne sur la table du salon sise au milieu de la scène. Placée à l'avant-scène, Michelle tient les condoms dans sa main. Elle fait dos à la table du salon. Ignorant que Michelle a découvert qu'il y avait des condoms dans le sac, Pierre s'arrête près de la table et saisit la bouteille de champagne.

Pierre:
Qu'est-ce que tu en penses? C'est une bonne idée, hein! C'est Gendron qui a «piqué» ça à son père et qui me l'a donné. Ça se vend en paquet de trois à la régie.

Michelle:
(se méprenant sur le sujet du propos de Pierre)
Ça se vend même à la Régie des alcools?

Pierre:
Hey, c'est du bon «stock» ça Michelle! Ça n'a rien à voir avec ce qui se vend dans les dépanneurs. Est-ce que ça t'énerve toi? Moi, j'ai toujours peur de manquer mon coup et que ça revole partout cette affaire-là. (Hésitant à faire sauter le bouchon de la bouteille) Qu'est-ce que tu en penses? On est peut-être mieux de ne pas prendre de chances et d'aller faire ça dans la cuisine? (S'approchant de Michelle) Et puis ouvre-la donc toi; moi, je suis sûr que je vais faire une gaffe.

Prenant la bouteille et comprenant sa méprise, Michelle se dirige vers les coulisses. Au passage, elle dépose les condoms sur la table du salon.

Pierre:
Où est-ce que tu vas?

Michelle:
(ironique)
A la toilette?

Pierre: (seul en scène pour lui-même) lui-même)
Cristie qu'on est bien! Pour une fois qu'on est tout seuls tous les deux. (Apercevant les condoms) Qu'est-ce que ça fait là? C'est à qui ces condoms-là? Hey! C'est quoi qui se passe? C'est une «joke»?
Tu es subtile, Michelle Pouliot? C'est quoi l'idée? Voyons donc, ça n'a pas de sens cette affaire-là!

Michelle revient en scène dissimulant dans son dos deux verres pour enfants dans lesquels elle a versé le champagne.

Michelle: Pierre?

Pierre: Quoi?

Michelle: Tu vas me trouver niaiseuse.

Pierre: Pourquoi tu dis ça?

Michelle: Je n'ai pas trouvé de coupes et j'ai mis ça là-dedans. Ça a l'air fou, hein? (en présentant les verres)

Pierre: Bien non, c'est correct!

Pierre et Michelle boivent. Ils sont tous les deux très mal à l'aise. Ils s'embrassent et se caressent nerveusement. Leur silence est lourd. Après un temps Pierre rompt le silence.

Pierre: Bon bien ...

Michelle: Bon bien quoi?

Pierre: Est-ce que tu aimes ça, le champagne?

Michelle: Hum-Hum!

Pierre: Il n'y en a pas beaucoup dans une petite bouteille par exemple, hein?

Michelle: Je trouve que c'est parfait moi. Je garde là; je ne t'ai pas invité ici pour faire la foire.

Pierre: (pour lui-même) Ce n'est pas pour ça que je suis venu non plus! Qu'est-ce qu'elle pense donc elle?

Michelle: (pour elle-même) Pour qui il me prend donc lui? «Ce n'est pas pour ça que je suis venu!» Si ce n'est pas pour ça, pourquoi a-t-il apporté des condoms?

Pierre: (pour lui-même) Est-ce qu'elle le sait ou elle ne le sait pas ce qu'elle veut? «Je ne t'ai pas invité ici pour faire la foire!» Qu'est ce que ça veut dire ça là? Pourquoi elle me dit ça?

Michelle: (pour elle-même) On sait bien, les gars, eux autres, ils sont toujours prêts! N'importe où, n'importe quand, il n'y a jamais de problèmes!

Pierre: (pour lui-même) Cristie qu'elles sont compliquées les filles. Elles ne savent jamais ce qu'elles veulent.

Michelle: (pour elle-même) C'est facile, ils ont toujours le beau rôle eux autres.

Pierre: (pour lui-même) Je suis «tanné» de passer pour celui qui n'est jamais correct moi!

Michelle: (pour elle-même) J'aimerais ça te voir à ma place.

Pierre: (pour lui-même) Dis-le donc ce que tu veux.

Michelle: (pour elle-même) Parle maudit! Parle!

Mme Tremblay: (régisseur en coulisse) Michelle! C'est moi, Michelle!

Aspect sonore: Départ froid de l'enregistrement: «voix hors-champ gars-fille».

Voix hors-champ: fille (enregistrement) Ils vont trouver ça dur Pierre et Michelle l'année prochaine!

Voix hors-champ: gars (enregistrement) Comment ça?

Voix hors-champ: fille (enregistrement) Ils ne se verront pas souvent, Pierre s'en va à Rivière-du-Loup.

Voix hors-champ: gars (enregistrement) Ils vont se reprendre les fins de semaines.

Voix hors-champ: fille (enregistrement) En tout cas, ils ont l'air «super-bien» ensemble. C'est le «fun» quand tu es en amour; tu n'as même plus besoin de parler; tu te regardes et tu te comprends.

Aspect sonore: Départ froid de l'enregistrement: «I want to pogne».

Fin du sketch

B) Retour sur le troisième sketch: Atelier de dramaturgie

Contrairement à ce que nous avons vu dans le cas du premier et du deuxième sketch, la discussion qui suit la prise de connaissance du texte du troisième sketch est précédé d'un exercice de création collective intitulé: «Atelier de dramaturgie». Le déroulement de cet atelier est expliqué ci-dessous.

Mise en place:

Immédiatement après la prise de connaissance du texte du troisième sketch, l'animateur divise le groupe-classe en deux équipes: une équipe de garçons et une équipe de filles. Il nomme un secrétaire dans chaque équipe.

Tâche et mise en situation:

Les deux équipes ont la même tâche à réaliser. Elle leur est présentée comme suit:

- Vous êtes un groupe d'auteurs-conseils. On vous demande de réviser la finale du sketch que vous venez de voir en tenant compte de la consigne suivante:

  Pendant que Michelle est à la cuisine, en train d'ouvrir la bouteille de champagne que Pierre a apporté, le téléphone sonne. Michelle répond. Mal à l'aise, Mme Tremblay lui explique qu'elle a des problèmes avec sa voiture et qu'elle ne pourra rentrer avant le lendemain matin. Compréhensive, Michelle accepte de garder jusqu'au lendemain et raccroche.

  Verres de champagne à la main, Michelle vient rejoindre Pierre au salon. Que se passe-t-il?

Procédures de réalisation de la tâche

En tenant compte que, contrairement à ce qui se passe dans la version originale du sketch, Michelle et Pierre ne se feront pas déranger par Mme Tremblay, chaque équipe dispose de 15 minutes pour modifier la finale du sketch. Chaque équipe est invitée à travailler comme si ses modifications allaient être jouées par des comédiens. En ce sens, on leur demande d'être précis dans leur indications: émotions vécues par chacun des personnages, situations dans l'espace et dans le temps, discours de chacun, etc.

Discussion

A l'invitation de l'animateur chaque secrétaire présente au groupe la nouvelle version de la finale du sketch, développée par son équipe. Partant de là, l'animateur invite les élèves à discuter des thèmes suivants:

- Propension des élèves à discuter ouvertement ou non de sexualité avec leur partenaire;
- Propension des membres du groupe à discuter ouvertement ou non de sexualité et de prévention MTS-sida lors du «Chantier-théâtre»;
- Sexualité et affirmation de soi.

La façon d'aborder chacun de ces thèmes est présentée dans le tableau 12 qui suit.

TABLEAU 12

ANIMATION DE LA DISCUSSION QUI SUIT L'ATELIER DE DRAMATURGIE

THÈME	SUJET	DONNÉES	QUESTIONNEMENT
Propension des adolescents à discuter ouvertement ou non de sexualité avec leur partenaire.	Comportements adoptés par les adolescents lorsque la situation les appelle à faire part de leurs attentes et de leurs peurs en égard la sexualité, les MTS et le sida.	Version originale de la finale du troisième sketch. Version modifiée proposée par l'équipe des garçons et l'équipe des filles.	Pour la version originale de la finale du troisième sketch, Pierre et Michelle aimeraient bien savoir ce que l'un et l'autre pensent mais ils sont trop mal à l'aise pour aborder le sujet. Dans la version présentée par l'équipe des garçons et celle présentée par l'équipe des filles, ce sentiment de malaise est-il toujours présent et pourquoi? Généralement, les adolescents sont-ils réticents à exprimer ouvertement leurs besoins, leurs désirs et/ou leurs craintes en matière de sexualité et de prévention MTS-sida?
Propension des membres du groupe à discuter ouvertement ou non de sexualité et de prévention MTS-sida, lors du «Chantier-théâtre».	Comportements adoptés par les membres du groupe lors des discussions tenues dan le cadre du «Chantier-théâtre».	Comportements observés lors des activités du «Chantier-théâtre».	Dans le cadre du «Chantier-théâtre», avons-nous discuté ouvertement de sexualité et de prévention MTS-sida. A cette étape l'animateur retourne au groupe le résultat de ses observations sur les comportements adoptés tout au long du projet. L'animateur invite les élèves à questionner les contradictions entre les faits observés et les propos tenus ou non contestés en égard à la propension des adolescents à discuter ouvertement de sexualité et de prévention MTS-sida.
Sexualité et affirmation de soi.	Avantages et désavantages d'une discussion ouverte et franche entre partenaires sexuels.	----------	Quels sont les avantages d'exprimer ouvertement à son partenaire ses besoins, ses attentes et ses craintes en matière de sexualité? Quels sont les désavantages d'exprimer ouvertement à son partenaire ses besoins, ses attentes et ses craintes, en matière de sexualité?

C) Conclusion de la démarche

Démarche personnelle:

L'animateur invite les élèves à répondre individuellement, par écrit, aux questions suivantes:

- Que retirez-vous de votre participation au «Chantier-théâtre»?

- Croyez-vous que nous devons apprendre à discuter plus ouvertement de sexualité, de MTS et de sida et pourquoi?

- Si vous croyez que nous devons apprendre à discuter plus ouvertement de sexualité, de MTS et de sida, indiquez un moyen concret qui pourrait nous aider en ce sens?

Démarche collective:

L'animateur propose aux élèves de partager l'essentiel de leurs réponses à l'ensemble du groupe. Finalement, il conclut en récapitulant les moyens identifiés par chacun pour nous aider à apprendre à discuter plus ouvertement de sexualité, de MTS et de sida.

2.6 LIMITES ET PROSPECTIVES

Selon la théorie de la conscientisation (Sylva, 1970), le changement d'attitude chez un individu est conditionné par l'approche systématique de sa vision globale du monde et par son insertion critique dans la réalité. Bien que le «Chantier-théâtre» s'inscrive dans cette perspective, il serait cependant illusoire de croire que trois périodes-cours de 75 minutes donnent lieu à un tel changement. Comme l'ont démontré Cornell et al. (cité dans Massé et Duquet, 1989:105), «un impact même faible sur les attitudes ne peut être observé qu'après plus de 40 heures d'enseignement en classe».

Dans la mesure où son objectif terminal est que l'élève prenne conscience de sa propension à discuter ouvertement ou non de sexualité et de prévention MTS-sida, le «chantier-théâtre» ne vise d'ailleurs, tel que déjà mentionné, qu'à remplir la première condition pour qu'un individu adopte un comportement préventif. Partant de ce que nous avons pu observer lors de la pré-expérimentation de l'intervention, il semble que la démarche proposée permet d'atteindre cet objectif.

Puisque nous espérons, notamment, que ce guide stimule le lecteur à pousser plus avant la démarche de conscientisation initiée par le «chantier-théâtre», nous identifierons ici les objectifs qui, selon nous, devraient être poursuivis pour que les élèves adoptent des attitudes responsables et éclairées vis-à-vis la sexualité, les MTS et le sida.

Rosenstock (cité dans Tessier, 1986a) identifie trois conditions pour qu'un individu adopte un comportement préventif:

- «il doit être conscient des risques et des dangers que comporte sa conduite;

- il faut qu'il perçoive des gains à l'adoption d'une nouvelle conduite et qu'il puisse en évaluer les coûts;

finalement, il semble que, même s'il perçoit les risques et les gains possibles et qu'il est conscient des coûts d'une action préventive, l'individu a besoin d'une poussée supplémentaire pour agir, un événement incitateur comme les formes de publicité, de pressions, etc.»

Sans nier le fait que le support social contribue au changement de comportement, il nous apparait que la motivation à l'agir libre, responsable et soutenu dans le temps est plutôt conséquente de l'insertion critique dans la réalité. C'est-à-dire, d'une réflexion sur ce qui constitue la base de l'action: la culture.

«Beaucoup de recherches sur la culture des jeunes considèrent celle-ci comme si elle s'inscrivait dans une aire culturelle close, autonome et même en rupture totale avec la culture des adultes. L'hypothèse générale selon laquelle les jeunes sont inévitablement - malgré les apparences - à apprendre leur futur métier d'adulte justifie, il me semble, une comparaison systématique entre ces deux cultures (...). Il ne s'agit pas de nier les différences entre hier et aujourd'hui, mais de chercher à savoir si la rupture est globale, totale, complète ou si elle n'est pas plutôt une affaire de nuance, de style, de forme». (Dumont et al, 1986:95-96)

En regard de la problématique qui nous occupe, les travaux de Drolet (1987) démontrent justement que, malgré un certain progrès attribuable au mouvement féministe, les schémas d'actions culturelles intériorisés par les adolescentes et, peut-on supposer, par les adolescents sont loin d'être en rupture avec la vision du monde sexiste. Immergée dans une réalité qui, à quelques exceptions près, se fonde toujours sur des rapports de sexes dominant/dominé, les adolescents abdiquent alors (Sylva, 1970), inconsciemment, le droit de se dire eux-mêmes, d'expliquer le monde à leur manière. Pour dépasser cette situation, il leur faut sortir de la culture du silence (Ampleman et al, 1983), se libérer de ce que Freire (cité dans Sylva, 1970) appelle la colonisation mentale.

En ce sens, pousser plus avant la démarche de conscientisation amorcée dans le cadre du «Chantier-théâtre» appelle, à notre avis, la création de conditions qui permettent aux élèves de réfléchir ensemble sur la politisation des rapports de sexes quotidiens dans lesquels ils sont engagés (en tant que dominant et/ou dominé) et d'initier des transformations personnelles et structurelles allant dans le sens de leur idéal collectif d'homme, de femme et de société. A sa façon notre propos rejoint celui de Droiet (1990) qui, plus largement, recommande que les programmes d'éducation sexuelle et de prévention MTS-sida s'orientent vers une réappropriation de la sexualité, une réflexion sur des alternatives et des nouveaux modes de vie, l'apprentissage d'habiletés différentes et finalement la créativité.

Il va sans dire que la réalisation de ces objectifs exige plus de trois périodes-cours de 75 minutes. Partant de l'expérience mené par Arnola-Socol (1989), nous estimons que ce projet nécessite un minimum de 15 à 20 périodes-cours. Il faut cependant voir que, tel que le recommandent des études réalisées par le Conseil des affaires sociales et de la famille et le Comité de la santé mentale du Québec (cités dans Tessier, 1986a), la sexualité est ici entrevue selon un cadre élargi. Un cadre qui rejoint les volets «Éducation aux relations interpersonnelles», «Éducation à la vie en société» et «Éducation à la sexualité» du programme de Formation personnelle et sociale ainsi que le programme d'Enseignement moral dont le propos est «le développement, la valorisation et l'intégration des principes qui fondent l'action libre et responsable» (MEQ, 1984:17).

Inspiré par les recherches de Dumont et al. (1986), nous osons croire que ce projet peut trouver une oreille attentive auprès de ceux et celles qui croient qu'il faut dépasser la grille horaire actuelle et qui voient l'éducation sexuelle comme une occasion de «brancher» les élèves sur les grandes sources de développement: la vie, l'environnement, la société, eux-mêmes.

CONCLUSION

En résumé, les résultats de l'étude de l'impact et de la faisabilité d'une production théâtrale sont généralement positifs. Les objectifs poursuivis par la pièce, qui sont de fournir aux jeunes une information sur le VIH et ses modes de transmission et de sensibiliser au fait que les personnes atteintes ne sont pas différentes des autres humains, sont en partie réalisables. Aussi, les personnes interrogées font certaines suggestions pour améliorer l'efficacité préventive de la pièce. Ces propositions se présentent comme suit: des informations plus explicites sur la maladie et ses modes de transmission, des messages plus complets sur les pratiques sexuelles sans risque ainsi que des messages plus approfondis sur les réactions, les sentiments de la personne atteinte. Quelques corrections sont également souhaitées au plan du langage, de la bande dessinée et des changements de scènes. La pièce est vue, par ailleurs, comme un outil d'éducation, de sensibilisation, un déclencheur et à ce titre, elle devrait faire partie d'un programme plus global incluant d'autres outils ou moyens d'éducation. C'est aussi dans ce cadre plus global que peuvent être envisagés des changements d'attitudes et de comportements en regard du sida.

Un autre objectif avait trait à la validation sur le terrain d'un outil d'intervention ainsi qu'à l'élaboration d'un guide d'animation et de diffusion. Cet outil a été élaboré dans l'optique de l'animation théâtrale, dans laquelle l'action est initiée par la présentation de sketches, les participants ne sont pas de simples spectateurs, et qui s'inspire de la théorie du théâtre de l'opprimé.

Il faut ici mentionner que ce projet de recherche a eu un certain nombre de retombées qu'il vaut la peine de mentionner. D'abord, dans la foulée de la seconde phase de la démarche de recherche, une thèse de doctorat s'y est greffée et assure un prolongement en terme d'évaluation de l'outil d'intervention élaboré. Aussi, la mise au point de vidéos reproduisant les sketches utilisés dans l'animation théâtrale et d'un guide d'animation permet une reprise possible par les intervenants du milieu dans le cadre du programme scolaire. Enfin, ce projet de recherche a permis d'intensifier les relations entre les milieux de la recherche (université), de la santé et des services sociaux (centre local de services communautaires) et de l'éducation (commission scolaire et école secondaire).

Une autre forme de retombée a trait à des présentations verbales de ce projet par les chercheurs impliqués, au Congrès de l'ACFAS (mai 1990), du Conseil québécois de l'enfance et de la jeunesse (octobre 1990) et à un midi-recherche à l'École de service social de l'Université Laval (avril 1991). Les chercheurs ont aussi été consultés sur le développement de la recherche sociale relative au sida, par un groupe de travail dirigé par madame Marie Berlinguet (juin 1991).

Le septième Congrès international, tenu à Florence en juin 1991, apportait un certain nombre d'informations pertinentes au plan de la prévention (Le Soleil, 18-6-91, A-1 et 2). Ainsi, les prochaines années verront une domination de la transmission hétérosexuelle de la maladie; deuxièmement, les données épidémiologiques sont relativement encourageantes pour l'Amérique du Nord (pic d'incidence des cas attendu pour le milieu des années 1990); troisièmement, une autre étude montrait que la moitié des Américains célibataires de moins de 45 ans ont admis avoir modifié, au cours des dernières années, leurs habitudes sexuelles par crainte de contracter le sida ou une autre maladie transmissible sexuellement. Mais attention, s'empressent d'ajouter les mêmes informateurs: il ne faut pas que ces «bonnes nouvelles» entraînent un relâchement dans la lutte contre la maladie.

BIBLIOGRAPHIE

AMPLEMAN, G. et al. (1983). Pratiques de conscientisation: expériences d'éducation populaire au Québec, Montréal, Nouvelle optique.

ARRIOLA-SOCOL, M. (1989). Intervention, prise de parole et transformation du quotidien. Québec, Université Laval, Les Cahiers du GREMF, cahier 24.

BAGGALEY, J.P. (1988). *Perceived Effectiveness of International AIDS Campaigns*, Health Education Research, vol. 3, no 1, pp. 7-17.

BALDWIN et BALDWIN (1988). *Factors Affecting AIDS-related Sexual Risk-taking Behavior Among College Students*, Journal of Sex Research, vol. 25, no 2, pp. 181-196.

BEAUDOIN, A., LEFRANÇOIS, R. et OUELLET, F. (1986). *Les pratiques évaluatives: enjeux, stratégies et principes*. Service social, vol. 35, nos 1-2, pp. 188-213.

BEAZLEY, R. et AL (1988). L'étude sur les jeunes canadiens face au sida, résultats pour le Québec, Kingston: Université Queen's.

BECKER, H. et JOSEPH, J. (1988). *Aids and Behavioral Change to Reduce Risk: A Review*. American Journal of Public Health, vol. 78, no 4, pp. 394-410.

BÉDARD, C. (1983). *Les enjeux de la pratique du service social des groupes au symposium de 1982 à Toronto*, Service Social, vol. 32, nos 1-2, pp. 119-128.

BOAL, A. (1983A). *Le flic dans la tête ou les trois hypothèses*, Le théâtre d'intervention depuis 1968, tome 2: l'âge d'homme (théâtre recherche) pp. 165-172.

BOAL, A. (1983B). Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé, La découverte, Paris, Maspéro.

BOAL, A. (1990). Méthode Boal de théâtre et de thérapie. L'arc-en-ciel du désir, Paris, Ramsay.

BRETON, M. (1990). *Leçons à tirer de nos traditions en service social des groupes*, Service Social, vol. 39, no 1, pp. 13-27.

CONANT-SLOANE, B. (1989). *Aids Education in Darmouth*. Texte remis à la cinquième conférence sur le sida à Montréal. Hanover: Darmouth College.

CONNELL, D.B. et al. (1985). *Summary of Findings of the School Health Education Evaluation: Health Promotion Effectiveness, Implementation and Costs.* Journal of School Health, vol. 55, no 8, pp. 316-321.

DESAULNIERS, M.P. (1988). *La place des valeurs en éducation sexuelle*, Apprentissage et socialisation, vol. 11, no 1, pp. 40-45.

DESAULNIERS, M.P. (1990). L'éducation sexuelle: guide pédagogique Montréal, Agence d'Arc.

DICLEMENTE, R. et al. (1986). *Adolescents and AIDS: a Survey of Knowledge, Attitudes and Beliefs About AIDS in San Francisco*, American Journal of Public Health, vol. 76, no 12, pp. 1443-1445.

DORAY, M. (1987). *Méthodes et techniques d'animation*, Les cahiers de l'ICEA, nos 4-5, pp. 25-37.

DROLET, M. (1987). Intégration de la définition féministe du concept d'autonomie chez les adolescentes usagères au Centre de santé des femmes de la Mauricie, Mémoire de maîtrise, École de service social, Université Laval.

DROLET, M. (1989). *Les jeunes, leur sexualité et la prévention du sida: une problématique et un défi social.* Service social, vol. 38, no 1, pp. 61-77.

DROLET, M. (1990). *Les filles, c'est vraiment pas pareil, les enjeux distinctifs de la prévention du sida auprès des adolescentes*, Les femmes canadienne et le sida: au-delà des statistiques. Montréal, les Éditions Communiqu'Elles, pp. 77-83.

DUMONT, F. et al. (1986). Une société des jeunes? Québec, Institut québécois de la recherche sur la culture.

EDGAR, T. et al. (1988). *Communicating the Aids Risk to College Students: The Problem of Motivating Change*, Health Education Research, vol. 3, no 1, pp. 59-65.

FLORA, J. et THORESEN, C. (1988). *Reducing the Risk of AIDS in Adolescents*, American Psychologist, vol. 43, no 11, pp. 965-970.

FREIRE, P. (1977). Pédagogie des opprimés, suivi de conscientisation et révolution, Paris, Maspéro.

GINGRAS, M. et MORISSETTE, D. (1989). Enseigner des attitudes, Planifier, intervenir, évaluer, De Boeck-Wesmael, P.U.L.

GHODSI-JOSSÉ, S. et GÉRARD, J.L. (1983). *L'audio-visuel: lien de sensibilisation et miroir de comportements et d'attitudes - Une expérience.* Cité dans MASSÉ, R. et DUQUET, F. op.cit., p. 21.

GROS, M. (1989). *Les adolescents en danger*. Santé et Société, vol. 11, no 3, p. 54.

GUYDISH, J.R. et EKSTRAND, M. (1989). *A Research Update for Counselors*. KAIN, C., No longer Immune: A Counselor's Guide to Aids, pp. 29-45.

HUMBERT, C. (1976). Conscientisation, expériences, positions dialectiques et perspectives, document de travail INODEP/3, IDOC-FRANCE, l'Harmathan.

INODEP (1982). Schéma de présentation de la conscientisation, tiré de Denis Fortin, L'éducation: pratique de la liberté, École de service social de l'Université Laval, Trimestre d'hiver 1990, recueil de textes.

L'ÉCUYER, R. (1985). *L'analyse de contenu: notion et étape*. DESLAURIERS, J.P. La recherche qualitative: résurgence et convergences, Sillery, Presses de l'Université du Québec.

LEMOAL-PILTZING, P. (1983). *Interrogation théorique: Politiques du désir*. Le théâtre d'intervention depuis 1968, Tome 2, l'âge d'homme (théâtre recherche), pp. 7-20.

LINDSAY, J., OUELLET, F. et DROLET, M. (1989). *Etude de l'impact d'une pièce de théâtre visant la prévention du sida auprès d'adolescents*. Service Social, vol. 38, no 1, pp. 85-101.

MASSÉ, R. et DUQUET, F. (1988). Les adolescents face aux MTS, DSC du Centre hospitalier de Verdun et du Centre hospitalier Sacré-Coeur de Montréal.

MASSÉ, R. et DUQUET, F. (1988). Évaluation comparative de l'impact d'une pièce de théâtre et d'un diaporama sur les connaissances et les attitudes des jeunes face aux maladies transmises sexuellement, Centre Hospitalier de Verdun.

MASSÉ, R. et DUQUET, F. (1989). *Étude de l'impact d'une pièce de théâtre et d'un diaporama sur les connaissances et attitude reliées aux MTS*, Apprentissage et socialisation, vol. 12, no 2, pp. 99-106.

MEINTEL, D. (1989). *Les québécois vus par les jeunes d'origine immigrée*, Revue internationale d'action communautaire, 21/61, pp. 81-93.

MELTON, G. (1988). *Adolescents and Prevention of AIDS*, Professional Psychology: Research and Practice, vol. 19, no 4, pp. 403-408.

MEQ (1984). Programmes d'études secondaires, Formation personnelle et sociale, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

MEYER, C. (1983). *Expression audio-visuelle: analogie et raisonnement formel*. Cité dans MASSÉ R. et DUQUET, F. op. cit., p. 21.

MICHAUD, M.C. et VOYER, J. (1986). *Multi-jeunesse: une expérimentation d'entraide par les pairs*, Jeunesse et sexualité, acte du colloque, Longueuil: Édition IRIS, pp. 547-555.

MOORE, J.R. (1988). *Learning About the Psychosocial Impact of Sexually Transmitted Diseases: Teaching Strategies*. Journal of Social Work and Human Sexuality, vol. 6, no 2, pp. 121-133.

NOBLE, K.A. (1982). *L'adolescent, les M.T.S. et l'éducateur sanitaire*. Cité dans Massé et Duquet, op. cit. p.16.

OUELLET-DUBÉ, F. et LINDSAY, J. (1983). *Apprentissage expérientiel et formation en service social*, Revue canadienne d'éducation en service social, pp. 189-200.

PAPELL, C. et ROTHMAN, B. (1983). *Le modèle du courant central du service social des groupes parallèle avec la psychothérapie et l'approche de groupe structuré*, Service social, vol. 32, no 3, pp. 304-316.

PARÉ, A. (1975). *L'acte d'enseigner - geste d'art - source de perfectionnement*, Prospectives, décembre, pp. 175-191.

PELLETIER, S. (1989). L'enseignement des attitudes: étude d'un cas, ouvrage non publié.

PROBART, C.K. (1989). *A Preliminary Investigation Using Drama in Community Aids Education*. Aids Education and Prevention, vol. 1, no 4, pp. 268-276.

RENAUD, G. (1984). *La prévention, entre le contrôle et l'auto-gestion*, Revue internationale d'action communautaire, 11/51, pp. 3-5.

SHERNOFF, M. et JIMENEZ, L.P. (1988). *Aids: Prevention is the Only Vaccine Available: An Aids Prevention Educational Program*. Journal of Social Work and Human Sexuality, vol. 6, no 2, pp. 135-149.

SIMARD, G. (1989). La méthode du «focus group», Laval, Mondia.

SOCIÉTÉ MONDIALE DE SEXOLOGIE (1989). La sexualité humaine par rapport au sida et à l'infection au VIH, rapport d'un atelier tenu à Toronto, publié par Harold I. Lief.

SYLVA, A. (1970). *La pédagogie de Paulo Freire*, Études, décembre, pp. 656-670.

TESSIER, M. (1986a). *L'intervention auprès des adolescents: un lieu favorable au développement de la prévention primaire*, Service Social, vol. 35, no 3, pp. 304-315.

TESSIER, M. (1986b). *Sexualité adolescente et prévention: des choix s'imposent*, Jeunesse et sexualité, actes du colloque, Longueuil: Édition IRIS, pp. 528-547.

THOMAS, E.J. (1985). *Developmental Research*. GRINNELL, R.M., Social Work Research and Evaluation, Itasca (Ill.), Peacock.

WENDY, A. et BARNES, F. (1989). *Peer Education Program Reaches High Risk Adolescents with AIDS Information and Prevention*. Résumé de présentation à la Cinquième Conférence Internationale sur le sida, Montréal.

ANNEXE I

INSTRUMENT DE MESURE DES ATTITUDES DES JEUNES EN REGARD DES DIVERSES CONDUITES PRÉVENTIVES FACE AUX M.T.S.-SIDA

L'instrument de mesure présenté ici est le fruit du travail de madame Marie Drolet, étudiante au doctorat à l'École de service social de l'Université Laval. Dans le cadre de son expérimentation de thèse, celle-ci a développé un instrument global qui comporte les trois dimensions habituellement touchées soit: les connaissances, les attitudes et les comportements.

La dimension des attitudes est traitée ici sous la forme d'une échelle Likert. L'objectif visé était de mesurer les attitudes face à diverses conduites préventives et non par rapport à une seule. En l'occurrence, le programme d'intervention en animation théâtrale, tel que développé dans le projet visait principalement la promotion de la communication entre partenaires. De ce fait, l'instrument de mesure des attitudes présenté ici incluait évidemment cet aspect de la communication, en plus d'autres attitudes généralement à promouvoir en matière de prévention M.T.S.-sida.

De façon plus spécifique, cet instrument mesure quatre types d'attitudes soit:

1.	L'attitude globale face aux M.T.S.-sida	=	énoncé 17.
2.	L'utilisation du condom	=	énoncés 3, 5, 7, 9, 11, 14 et 18.
3.	L'attitude à communiquer avec le partenaire	=	énoncés 4, 6, 10, 16 et 19.
4.	Le sécurisexe	=	énoncés 1, 2, 8, 12 13, 15 et 20.

Cet instrument a été pré-expérimenté, au printemps 1990, auprès de 50 étudiants de 1re année du baccalauréat en Service social de l'Université Laval. Il a par la suite été validé, en janvier 1991, auprès de 200 étudiants de secondaire IV de Trois-Rivières. Pour cette validation, un test de consistance interne (Alpha de Cronbach) a été effectué ainsi qu'un test de courbe d'items.

Cette mesure des attitudes a par la suite été effectuée auprès des élèves du secondaire IV d'écoles de Ste-Foy et ce, avant l'expérimentation du programme d'intervention, après ainsi qu'en «follow-up». Les résultats de tout ce processus évaluatif sont partie prenante de la thèse de doctorat de madame Drolet qui sera probablement rendue disponible à l'automne 1992. Les droits d'auteur de cet instrument reviennent donc d'emblée à cette personne.

INSTRUMENT DE MESURE DES ATTITUDES DES JEUNES EN REGARD DE DIVERSES CONDUITES PREVENTIVES FACE AUX M.T.S.-SIDA

Pour chacun des 20 énoncés suivants, tu réponds le plus franchement possible en encerclant le chiffre qui traduit le mieux ton sentiment personnel. Tu ne t'attardes pas trop.

		Complètement en accord	En accord	En désaccord	Complètement en désaccord
1.	Avec les risques de MTS, éviter de passer d'une ou d'un partenaire à l'autre, c'est la seule vraie bonne solution.	4	3	2	1
2.	Avec tous les risques de maladies, il est vraiment préférable d'avoir des relations sexuelles sans pénétration, c'est-à-dire des caresses et des étreintes prolongées.	4	3	2	1
3.	Selon moi, l'utilisation du condom peut faire même partie des jeux de l'amour.	4	3	2	1
4.	C'est très embarrassant de questionner son ami-e sur sa sexualité avec ses partenaires précédents-es.	4	3	2	1
5.	Il n'y a aucune raison de se sentir mal à l'aise au moment d'acheter des condoms.	4	3	2	1
6.	C'est impensable qu'on puisse discuter des moyens de prévention des MTS au moment de «cruiser».	4	3	2	1
7.	Sida ou pas, nous les jeunes on achèterait des condoms seulement s'ils étaient moins chers.	4	3	2	1
8.	Il faut faire confiance à son nouveau ou à sa nouvelle partenaire, c'est encore une excellente garantie contre les MTS.	4	3	2	1
9.	Je ne crois pas qu'on puisse avoir autant de plaisir avec un condom.	4	3	2	1
10.	Au risque de se faire rire de soi par les amis-es, il faut absolument se protéger soi contre les MTS.	4	3	2	1

INSTRUMENT DE MESURE DES ATTITUDES DES JEUNES EN REGARD DE DIVERSES CONDUITES PREVENTIVES FACE AUX M.T.S.-SIDA

Pour chacun des 20 énoncés suivants, tu réponds le plus franchement possible en encerclant le chiffre qui traduit le mieux ton sentiment personnel. Tu ne t'attardes pas trop.

		Complètement en accord	En accord	En désaccord	Complètement en désaccord
1.	Avec les risques de MTS, éviter de passer d'une ou d'un partenaire à l'autre, c'est la seule vraie bonne solution.	4	3	2	1
2.	Avec tous les risques de maladies, il est vraiment préférable d'avoir des relations sexuelles sans pénétration, c'est-à-dire des caresses et des étreintes prolongées.	4	3	2	1
3.	Selon moi, l'utilisation du condom peut faire même partie des jeux de l'amour.	4	3	2	1
4.	C'est très embarrassant de questionner son ami-e sur sa sexualité avec ses partenaires précédents-es.	4	3	2	1
5.	Il n'y a aucune raison de se sentir mal à l'aise au moment d'acheter des condoms.	4	3	2	1
6.	C'est impensable qu'on puisse discuter des moyens de prévention des MTS au moment de «cruiser».	4	3	2	1
7.	Sida ou pas, nous les jeunes on achèterait des condoms seulement s'ils étaient moins chers.	4	3	2	1
8.	Il faut faire confiance à son nouveau ou à sa nouvelle partenaire, c'est encore une excellente garantie contre les MTS	4	3	2	1
9.	Je ne crois pas qu'on puisse avoir autant de plaisir avec un condom.	4	3	2	1
10.	Au risque de se faire rire de soi par les amis-es, il faut absolument se protéger soi contre les MTS	4	3	2	1

		Complètement en accord	En accord	En désaccord	Complètement en désaccord
11.	L'inconvénient avec le condom, c'est qu'il faut y avoir pensé à l'avance.	4	3	2	1
12.	Il faut absolument trouver son ou sa partenaire pour la vie avant de faire l'amour.	4	3	2	1
13.	Une relation sexuelle sans pénétration, ce n'est pas une vraie relation.	4	3	2	1
14.	Avoir un condom sur soi devient maintenant un signe de maturité.	4	3	2	1
15.	La peur du sida devrait nous inciter nous les jeunes à attendre le mariage avant de faire l'amour.	4	3	2	1
16.	Face à une nouvelle ou à un nouveau partenaire, je me sentirais gêné-e d'exiger l'utilisation du condom.	4	3	2	1
17.	J'aimerais qu'on arrête de nous faire peur pour rien avec les MTS.	4	3	2	1
18.	Rencontrer quelqu'un avec un condom sur soi, ça veut dire qu'elle ou qu'il veut sûrement avoir une relation sexuelle.	4	3	2	1
19.	Pour toutes les questions de prévention MTS, je me sentirais gêné-e de prendre l'initiative d'en parler avec ma ou mon partenaire.	4	3	2	1
20.	On devrait davantage prendre conscience que l'alcool ou les drogues font oublier les précautions contre les MTS.	4	3	2	1

© Marie Drolet, 1991

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

1 2 3

Absence

ou

un inconnu dans NOTRE BANDE

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION

Suite à cette représentation de la pièce de théâtre "Absence ou ur inconnu dans notre bande", nous vous demandons votre évaluation de cet outil, qui se veut un moyen de sensibilisation sur le SIDA auprès d'étudiant-e-s du Secondaire. Nous aimerions, en effet, connaître votre opinion en tant que personne avertie sur la réalité des jeunes. Veuillez donc, s'il vous plaît, répondre à ce questionnaire afin que cet outil éventuel puisse être raffiné et réajusté. En vous remerciant de votre collaboration à cette étape expérimentale, préparatoire à une diffusion éventuelle.

Quelques informations générales

1. **Sexe:** masculin ☐
   féminin ☐ 4

2. **Catégorie d'auditeurs(trices)**

   - Administrateurs(trices) (administrateurs(trices) scolaires, commissaires, conseillers(éres) pédagogiques, directeurs(trices) du Primaire, directeurs(trices) du Secondaire) ☐
   - Parents ☐
   - Etudiants(es) ☐ 5
   - Professeurs(es) ☐
   - Personnel non enseignant ☐
   - Intervenants(es) en CLSC ou en centre d'accueil ☐
   - Autres (précisez): _____

3. Avez-vous déjà reçu une formation spécifique sur la problématique du SIDA (cours, session, atelier de travail, etc.)

   Oui ☐ 6
   Non ☐

Evaluation de la représentation théâtrale

4. Cette pièce transmet-elle des connaissances sur le SIDA?

   oui ☐

   non ☐ 7

5. Si oui, à quel propos? (cochez tout ce qui est pertinent)

   - type de maladie ☐ 8
   - modes de transmission ☐ 9
   - modes de prévention ☐ 10
   - autres, précisez: _____ 11

6. Y a-t-il d'autres connaissances qui devraient être transmises et qui ont été omises? 12 13

   oui ☐

   non ☐

   Si oui, lesquelles: _____ 14

   _____ 15

   _____ 16

   17

7. Cette pièce incite-t-elle les jeunes à adopter certains comportements de prévention?

   oui ☐

   ± ☐

   non ☐ 18

8. **Parmi les comportements suivants, lesquels sont explicitement suggérés ou incités par la pièce (cochez toutes les réponses possibles):**

- la recherche d'informations ☐ 19
- l'utilisation du condom ☐ 20
- l'utilisation d'autres moyens de prévention ☐ 21
- le dialogue parents-jeunes ☐ 22
- la communication claire entre partenaires sexuels ☐ 23
- le support entre pairs ☐ 24
- autres, précisez: _____ 25
  _____ 26
  _____ 27

9. **Croyez-vous qu'un tel moyen de prévention peut rejoindre les jeunes au niveau:**

- de leurs attitudes face à eux-mêmes ☐
- de leurs attitudes face aux personnes atteintes ☐
- les deux ☐ 28
- je ne sais pas ☐

10. **En regard de chacun des énoncés suivants, encerclez votre degré d'accord ou de désaccord**

		Tout à fait d'accord	D'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	
		1	2	3	4	
A-	Cette pièce démystifie le problème du SIDA	1	2	3	4	29
B-	Elle donne une image positive des jeunes	1	2	3	4	30
C-	Elle favorise une prise de conscience du problème	1	2	3	4	31
D-	Elle lutte contre les préjugés sociaux établis	1	2	3	4	32
E-	Elle incite à adopter une attitude positive envers les personnes atteintes	1	2	3	4	33
F-	Elle incite à remettre en question son propre comportement	1	2	3	4	34

11. **En regard de chacun des énoncés suivants, encerclez votre degré d'appréciation de cette pièce.**

		Tout à fait d'accord	D'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	
A-	L'utilisation du quotidien est adéquate pour diffuser des informations sur le SIDA	1	2	3	4	35
B-	Les messages préventifs sur le condom sont crédibles	1	2	3	4	36
C-	L'intensité des émotions rejoint le spectateur	1	2	3	4	37
D-	Le dosage de l'expression de ces émotions est approprié	1	2	3	4	38
E-	La mise en scène maintient l'attention du spectateur	1	2	3	4	39
F-	Le langage accessible et familier des jeunes est approprié	1	2	3	4	40
G-	L'humour permet de transmettre plus aisément des informations	1	2	3	4	41
H-	L'intermédiaire de la bande dessinée rejoint un public d'étudiants du Secondaire	1	2	3	4	42
I-	La longueur de la pièce est adéquate	1	2	3	4	43

12. **Auriez-vous d'autres commentaires à formuler concernant cette pièce de théâtre?**

_____ 44

_____ 45

_____ 46

_____ 47

_____

_____

Etude de faisabilité (première étape)

13. Est-ce qu'il est important, d'après vous, de parler du SIDA aux jeunes, dans le cadre de leur vie à l'école ?

oui ☐
non ☐ 48

14. Est-ce que cette pièce est un bon moyen pour parler du SIDA à l'école ?

oui ☐
non ☐ 49

15. Croyez-vous qu'il est nécessaire d'être informé sur le SIDA avant de voir cette pièce ?

oui ☐
non ☐ 50

16. Cette pièce, comme moyen de prévention, peut-elle être utilisée seule ?

oui ☐
non ☐ 51

17. Si non, comment ?

- information ou préparation préalable nécessaire ☐ 52
- animation ou discussion subséquente nécessaire ☐ 53
- intégration de ce moyen dans un cadre préventif plus large ☐ 54
- autres, précisez: _____ 55

_____ 56

_____

18. Quelles sont les conditions nécessaires pour que cette pièce soit diffusée de façon élargie auprès des jeunes, à titre préventif ?

_____ ☐5

_____ ☐5

_____ ☐5

_____ ☐6

_____

_____

_____

_____

Merci de votre collaboration!

Jocelyn Lindsay
Francine Ouellet
Marie Drolet
Ecole de service social
Université Laval

Nous vous avons parlé tout à l'heure de la possibilité de participer à une rencontre de discussion sur cette pièce et sur son utilisation. Cette rencontre aura lieu dans les prochaines semaines. Si vous acceptez de participer, veuillez indiquer votre nom et votre numéro de téléphone sur la ligne qui suit. Egalement, détacher cette feuille et la donner séparément.

Nom: _____ Numéro de téléphone: _____

Catégorie d'auditeurs(trices)

- Administrateurs(trices) (administrateurs(trices) scolaires, commissaires, conseillers(ères) pédagogiques, directeurs(trices) du Primaire, directeurs(trices) du Secondaire) ☐
- Parents ☐
- Etudiants ☐
- Professeurs(es) ☐
- Personnel non enseignant ☐
- Intervenants(es) en CLSC ou en centre d'accueil ☐
- Autres (précisez) : _____

ANNEXE III

SCHÉMA D'ENTREVUE DE GROUPE

SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC LES GROUPES D'ÉTUDIANTS[1]

But:

Documenter l'élaboration du programme de prévention du sida (pièce de théâtre).

Objectif général I:

Évaluer la pièce en tant que médium.

Objectifs spécifiques I:

1.1. Précisez votre pensée sur la pertinence de la pièce

- la pièce est-elle un bon moyen d'offrir des informations sur le sida?
- la pièce a-t-elle transmis les informations de façon claire? intéressante? appropriée?
- la durée de la pièce était-elle adéquate?

1.2 Mentionnez vos commentaires concernant les acteurs

- les comédiens étaient-ils adéquats?
- traduisaient-ils bien les émotions des personnages?

---

[1] **Étant donné que les jeunes constituaient nos groupes privilégiés, ce schéma d'entrevue a d'abord été élaboré pour eux. Évidemment, le lecteur devra comprendre que certaines questions ont dû être adaptées lors des entrevues avec les groupes d'adultes (parents, professeurs, PNE...).**

1.3 Traduisez vos réactions concernant le langage et la communication véhiculée dans la pièce

- le langage des jeunes utilisé dans la pièce vous représente-il (les jeunes en général)? vous rejoint-il?
- la pièce de théâtre fait-elle adéquatement référence au vécu des jeunes?
- l'associez-vous à un milieu socio-économique?
- les réactions des comédiens ressemblaient-elles à celles des membres des familles québécoises?
- selon vous, les rapports frères-soeurs sont-ils réalistes par rapport à ce qui se passe vraiment?
- et ceux des parents-enfants?
- croyez-vous que les réactions du père rejoignent celles des pères en général qui seraient au prise avec la même situation?
- face à l'éducation sexuelle, le comportement du père est-il représentatif de notre réalité? (re: condom)

1.4 Commentez les moyens suivants: musique, bande dessinée.

- qu'avez-vous pensé de la musique?
- 40% des jeunes qui ont répondu au questionnaire ont trouvé que la B.D. n'était pas un bon moyen pour mieux faire saisir le mesage. Qu'en pensez-vous?

1.5 Proposez des moyens susceptibles de compléter les informations déjà présentes dans la pièce.

Objectif général II:

Évaluer le contenu de la pièce.

Objectifs spécifiques II:

2.1 Précisez les connaissances apportées par la pièce

- vous sentez-vous concerné par le problème du sida? comment?
- les jeunes sont-ils des personnes à risques? à quelles conditions?
- A-t-on transmis aux jeunes qu'ils font partie des groupes à risques?
- y a-t-il des jeunes de votre âge qui ont la maladie selon vous?

N.B. Aux U.S.A. en juin 1989, il y avait 87,188 cas de sida; 47% de ces cas sont des jeunes de 13 à 19 ans.

- a-t-on bien amené la question de la prévention?
- qu'en pensez-vous?
- que faire pour prévenir? à part le condom, connaissez-vous d'autres moyens de prévention?
- qu'avez-vous appris concernant les personnes atteintes?
- qu'avez-vous appris concernant les personnes en contact avec les personnes atteintes?
- qu'avez-vous appris concernant les personnes en contact avec les personnes à risques?
- les réponses au questionnaire indiquent que 40% des jeunes souhaitent que la pièce parle plus de l'évolution de la maladie et de ses symptômes, qu'en dites-vous?
- y aurait-il d'autres informations à transmettre?

2.2 Spécifiez ce que la pièce apporte concernant les attitudes

- crois-tu que la pièce a changé quelque chose dans la façon d'être des jeunes face au sida?
- comment penses-tu que tu serais avec une personne sidéenne?
- si quelqu'un dans ta famille proche était atteint du sida, comment crois-tu que tu serais?
- la pièce t'a-t-elle informé sur la façon d'être avec les gens à risques?
- y a-t-il un personnage dans la pièce qui était à risques?
- en général, les jeunes associent-ils spontanément sexualité et prévention des M.T.S.?
- la pièce modifie-t-elle le réflexe sexualité-prévention chez les jeunes?

2.3 Mentionnez ce que la pièce apporte en terme de comportement

- crois-tu que cette pièce va changer quelque chose dans vos propres comportements?
- trouves-tu qu'elle t'a bien informé concernant la façon d'agir par rapport aux M.T.S.?
- cette pièce peut-elle modifier les pratiques sexuelles des jeunes?

50% des parents doutent que la pièce de théâtre puisse inciter les jeunes à changer de comportement; 40% des professeurs en doutent. Comment réagis-tu à cela?

Objectif général III:

Apporter des moyens ou idées pour maximiser l'efficacité préventive de la pièce.

Objectifs spécifiques III:

3.1 Mentionnez vos besoins non satisfaits par la pièce.

3.2 Suggérez de nouvelles idées pour satisfaire ces besoins:

- idée de liens avec les cours: théâtre, biologie, etc.
- animation
- discussion

ANNEXE IV

ARTICLE PUBLIÉ

Notes et références

[1] Les personnes suivantes travaillant à Le Phare C.L.S.C. Sainte-Foy Sillery, ont participé à l'expérimentation de cette intervention : Yvonne Bérubé et Marlyse Rinfret, infirmières, Vivianne Vachon, praticienne sociale.

[2] Société royale du Canada, *Le sida : l'état de la question au pays*, Ottawa, Société royale du Canada, 1988.

[3] Groupe de travail sur le sida, *Rapport synthèse*, Direction des communications, Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 1988.

[4] Beaudoin, M. *et al.*, *Les aspects psychosociaux du sida : problématique et intervention*, Direction générale Prévention et Services communautaires, Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 1988.

[5] Ce vidéo de 25 minutes est une production de Radio-Québec, 1988. Il s'adresse aux élèves du secondaire, dans le cadre des cours *Formation personnelle et sociale* (2e cycle) et *Biologie* (IIIe secondaire). Pour commande, s'adresser à : Distribution Radio-Québec, 600 rue Fullum (5e étage), Montréal, Québec, H2K 3L6.

[6] Cette pièce de théâtre fait l'objet de l'article qui suit.

Lindsay, Jocelyn, et Ouellet, Francine, professeurs à l'École de service social de l'Université Laval.

Drolet, Marie, étudiante au doctorat, école de service social de l'Université Laval.

Étude de l'impact d'une pièce de théâtre visant la prévention du sida auprès d'adolescents

Jocelyn Lindsay
Francine Ouellet
Marie Drolet

« Il ne faut rien attendre d'inédit sur le plan scientifique du rendez-vous de Montréal, sinon une prise de conscience plus large de la nécessité d'investir encore plus dans la recherche. Souhaitons aussi que l'effet de masse sensibilisera les citoyens à la prévention — la seule arme efficace connue — et à plus d'humanisme envers les sidéens. »[1]

Cette citation a l'avantage de situer le contexte du congrès international sur le sida de juin 1989 et de décrire les retombées probables d'un tel événement. Comme on le verra plus loin, elle rejoint aussi très bien les objectifs de la pièce *Absence ou un inconnu dans notre bande*, pour laquelle nous avons procédé à une évaluation d'impact qui fait l'objet du présent article.

Lors du congrès de Montréal, le docteur Hélène Gayle du Center for Disease Control d'Atlanta, déclarait que les adolescents de 13 à 19 ans ne représentent encore qu'une faible proportion des personnes atteintes aux États-Unis, mais que leur nombre est destiné à croître. Il est aussi probable, selon elle, que les personnes atteintes âgées de 20 à 24 ans aient été infectées lorsqu'elles étaient adolescentes. Dans ce

contexte, et en tenant compte de la nature du sida, de sa sévérité, de ses modes de transmission et de l'absence de remèdes efficaces, il est certain que les efforts de prévention prennent actuellement toute leur importance et il est normal que se développe une littérature sur la prévention du sida chez les jeunes ou chez des groupes spécifiques.

Ces écrits prennent plusieurs formes : des profils généraux sur les connaissances et attitudes (Hawkins et *al.*, 1989) ; des études sur le même thème, mais sur des populations localisées (DiClemente et *al.*, 1987) ; des analyses de facteurs prédictifs en matière de comportements sexuels (Baldwin et Baldwin, 1988) ; des descriptions et analyses de programmes préventifs qui incluent diverses modalités d'intervention et se concentrent sur différentes cibles (Brooks-Gunn et *al.*, 1988 ; Bernstein et Roaman, 1988 ; Shayne et Kaplan, 1988 ; Melton, 1988 ; Remaledi, 1988 ; DiClemente et *al.*, 1987). D'autres sous-thèmes sont aussi abordés, entre autres des stratégies pour assurer l'efficacité de l'intervention et la qualité du message (U.S. Public Service Centers for Disease Control, 1988 ; Solomon et Dejong, 1986). Il est certain qu'au Québec, les interventions préventives sur le sida n'en sont qu'à leur début — et, par le fait même, les évaluations systématiques de celles-ci. Néanmoins, la présente étude s'inscrit dans ce courant.

Une première partie décrit l'intervention et les différents facteurs qui ont facilité la mise au point de cette création théâtrale. La division subséquente présente la démarche évaluative (méthodologie, concepts, profil des répondants, limites). Les sections suivantes reprennent les questions soumises aux participants et en compilent les résultats :

— messages principaux retenus de la pièce ;
— moment ou événement le plus marquant ;
— réactions au médium : points forts et points faibles de la pièce ;
— conditions nécessaires à la diffusion de cette pièce.

L'article se termine sur quelques recommandations quant à l'utilisation maximale de cette production.

Description de l'intervention

> « Le sida doit devenir la préoccupation de tout le monde et il est essentiel que cette complicité entre le monde scientifique et le monde des artistes existe. Durant ce congrès, le Sidart permettra aux artistes de toucher, de provoquer et même d'être arrogants pour secouer l'impuissance, l'insouciance et l'indifférence. »[1]

SIDART, le volet artistique de la cinquième Conférence internationale sur le sida, a comporté un ensemble d'activités : expositions de tableaux,

de photographies et d'affiches, éléments du Names Project (gigantesque courtepointe formée de morceaux envoyés par les proches d'une personne décédée du sida), kiosques d'information, films et vidéos, tables rondes sur les diverses manifestations artistiques liées au sida, ainsi que des activités théâtrales. C'est à ce dernier volet qu'appartient la pièce *Absence ou un inconnu dans notre bande*[2], lancée lors de la cinquième Conférence internationale sur le sida où elle fut présentée les 6, 7 et 8 juin 1989. Le présent document complète la première phase du projet qui consistait en la conception, l'écriture, la représentation et l'évaluation de l'intervention. Cette évaluation, malgré les limites que nous mentionnerons plus loin, prend son importance du fait que des étapes ultérieures à ce projet sont souhaitées, voire plaidées.

L'intention de base consiste à créer pour les jeunes un outil « qui les amènera à réfléchir sur leur propre sexualité, qui leur fournira une information réaliste faisant contrepartie aux données biaisées du traitement trop souvent sensationaliste des médias, qui dédramatisera le phénomène, et qui les amènera devant la réalité d'un nouveau risque à gérer dans leur vie » (Berthelot, 1989, p. 2).

Ce projet a le double objectif « de fournir aux adolescents-es entre 12 et 18 ans une information adéquate sur le VIH et ses modes de transmission, et de les sensibiliser au fait que les personnes atteintes de cette infection ne sont pas différentes des autres êtres humains » (Berthelot, 1989, p. 2).

La pièce réunit Pierre-Louis, un adolescent de 16 ans ; Geneviève, sa sœur âgée de 20 ans, membre d'un groupe de musique rock ; Claude et Jacqueline, leurs parents ; Christian, oncle des adolescents et frère de Claude.

Pierre-Louis et son oncle Christian s'adonnent à la création d'une bande dessinée, alors que Geneviève s'intéresse au monde du spectacle par la chanson. Les parents appuient leurs adolescents dans ces projets et c'est par leur intermédiaire qu'on apprend la maladie de Christian. Avec leurs préjugés et leurs inquiétudes, ils parlent de sexualité (et de protection) avec leurs enfants et annoncent la maladie de Christian à Geneviève, conversation que Pierre-Louis surprend.

Celui-ci lit et se documente ; le sida apparaît ensuite dans sa bande dessinée sous la forme d'un mystérieux étranger aux pouvoirs maléfiques. De tabou, le thème du sida devient donc ouvert : neveu et oncle continuent leur projet commun, et leurs espoirs d'une publication sont couronnés de succès. De son côté, Geneviève produit une chanson sur la vie et l'espoir. Claude, qui avait réagi très fortement à l'annonce de la maladie de son frère, se réconcilie avec ce dernier.

Évaluation de l'intervention

Méthodologie

L'intervention se définit ici comme une production théâtrale ayant pour objectif la prévention du sida auprès d'une clientèle de jeunes. Étant donné l'état d'avancement du projet (début) et la pertinence de recevoir du « feedback » avant de poursuivre une telle entreprise, il a été convenu de privilégier le moment de la cinquième Conférence sur le sida comme terrain d'expérimentation.

Il s'agissait donc d'un *pré-test* pour perfectionner le produit final. L'évaluation dont on parle ici est de l'ordre du *formatif*, c'est-à-dire une intervention en cours de processus pour améliorer et corriger le contenu avant de diffuser la version définitive.

Ce pré-test s'est effectué selon les modalités suivantes :

- la pièce fut jouée à trois reprises pendant la cinquième Conférence (6, 7 et 8 juin 1989) ;
- chaque représentation, d'une durée de 45 minutes, était suivie d'une évaluation écrite ;
- chaque représentation était également suivie d'une animation pour fin d'évaluation.

La pièce a été vue par plus d'une centaine de personnes parmi lesquelles 90 ont accepté de répondre à un questionnaire, de type ouvert, qui visait à recueillir les premières impressions et conséquemment à évaluer l'impact de la pièce. L'animation permettait une discussion plus approfondie et en même temps contextualisait le matériel écrit. En évaluation formative, c'est là l'importance de l'utilisation du matériel qualitatif.

L'ensemble des réponses aux questions a été analysé selon le modèle représentationnel. L'analyse de contenu, catégorielle et fréquentielle, s'avérait la plus pertinente ici. Chaque réponse a donc été considérée dans son contenu manifeste, à savoir « ce qui est dit » correspondant à la réalité du répondant. Il ne peut donc y avoir interprétation au-delà du dire, l'accent étant mis sur le message perçu (Gagnon, 1985 ; L'Écuyer, dans Deslauriers, 1987).

L'analyse s'est effectuée en prenant en considération les balises suivantes :

- l'idée comme unité d'enregistrement et d'énumération ;
- la réponse à la question comme unité de contexte.

Pour préciser ou simplement colorer l'analyse, des propos tels que dits ont été rapportés entre guillemets.

Avant de regarder de plus près les réponses à chacune des questions, il serait bon d'apporter quelques précisions sur les concepts utilisés, les caractéristiques des répondants et les limites de cette évaluation.

Définition de concepts

Ces définitions ont comme seule fin de préciser la lecture de la première question.

1. *Connaissance* : savoir, acquisition d'éléments cognitifs.
2. *Attitude* : savoir-être, prédisposition à l'action, réponse émotionnelle.
3. *Comportement* : savoir-faire, habileté, agir.

Profil des répondants

Afin de saisir qui est l'émetteur, nous avions convenu de poser au départ quelques questions permettant d'identifier les principales caractéristiques des répondants.

Les 90 répondants se répartissent comme suit :

Sexe :	Nombre	%
— masculin	35	39
— féminin	55	61
	90	100 %

Catégories d'auditeurs :	Nombre	%
— jeunes	11	12
— intervenants dans le domaine de la santé	34	38
— intervenants dans le domaine social	17	19
— toute autre personne *	28	31
	90	100 %

Pour la catégorie de répondants « jeunes », d'autres questions leur étaient posées en égard à leur degré scolaire et à leurs connaissances ou informations reçues préalablement. Ainsi, des 11 jeunes présents à la pièce, la majorité était de niveau scolaire supérieur (collégial : 4, universitaire : 6). Quant à l'information reçue, la majorité (9/11) l'avait obtenue des médias.

En résumé, la population auprès de qui s'est effectué ce pré-test était composée à très grande majorité d'adultes (88%) et d'intervenants auprès de personnes atteintes, œuvrant principalement dans le domaine de la santé (38% et +). Ces individus étaient majoritairement de sexe féminin (61%).

Ce sont donc des personnes intéressées par la problématique du sida et qui y sont impliquées comme intervenants qui ont évalué cette production. Il aurait été également utile de tester la perception des jeunes, cette pièce leur étant destinée. Voilà un élément important à considérer dans la poursuite de cette démarche préventive.

Limites

1. La première limite, telle qu'énoncée antérieurement, est certes l'absence des jeunes comme groupe-cible. Les difficultés d'organisation d'un congrès d'une telle envergure faisaient en sorte que la composition de l'assistance à cette pièce était incontrôlable et imprévisible. Il était évident par ailleurs, et ce malgré la publicité faite, que les répondants seraient principalement des congressistes, donc des intervenants.
2. L'animation devait se faire « sur le tas » et nécessitait la présence d'un animateur et d'un secrétaire pour la prise de notes. Bien que l'animation suivait le plan des questions posées au préalable, il fallait une certaine souplesse pour suivre la discussion dans le groupe.
3. Certaines questions qui s'adressaient spécifiquement à une population de jeunes spectateurs n'ont pu faire l'objet d'une analyse, étant donné l'absence quasi totale de ce public spécifique.

Messages principaux retenus de la pièce

Cette question sur les messages visait à recueillir spontanément un premier niveau de réaction. Que retiennent les spectateurs ? Par conséquent que considèrent-ils comme éléments importants ? Évidemment, en analyse représentationnelle, on postule que ce qui est dit reflète la pensée de l'émetteur. En d'autres mots, on ne préjuge pas d'un autre contenu que celui qui est véhiculé par le langage.

Nous avons donc débuté l'analyse thématique en ressortant les idées des émetteurs, c'est-à-dire les messages perçus. Les différents messages sont classifiables selon des cibles puisque les spectateurs, principalement des adultes, ont inféré des publics-cibles vers qui étaient

dirigés des messages en particulier. Cette classification nous amène au tableau 1 présentant douze « boîtes » qui mettent en évidence les cibles et le contenu des messages. Les quatre cibles touchées sont :

— les personnes atteintes ;
— la population à risque (les jeunes) ;
— les personnes en relation avec les personnes atteintes ;
— les personnes (parents, professionnels) en relation avec la population à risque.

Quant au contenu véhiculé, il peut être de l'ordre :

— des connaissances ;
— des attitudes ;
— des comportements.

Dégageons maintenant, pour chacune des cibles retenues, quelques caractéristiques liées aux messages. Si l'on considère les messages qui s'adressaient aux individus atteints, quoique minoritaires par rapport à l'ensemble des idées émises (6%), ils reflètent cette réconfortante pensée : « vous n'êtes plus seuls à lutter ». En même temps, sur le plan des attitudes, on remarque une constante ambivalence entre détresse, désarroi — et — espoir, confiance. Ces sentiments habitent les personnes atteintes, mélange de fatalisme et d'espoir qui agira par ailleurs sur ceux qui entrent en relation avec elles. Donc, accent sur les attitudes plutôt que sur les comportements, et en même temps reconnaissance du fait que cette lutte est collective.

La population à risque (ici les jeunes) a recueilli 34% des idées émises. Ainsi les spectateurs considèrent que la pièce apporte aux jeunes des connaissances sur la maladie, les modes de transmission, les méthodes de protection (principalement le condom) et insiste également sur l'importance de la qualité de leurs relations. On considère que les jeunes manquent d'informations et en ce sens, la pièce contribue à y remédier.

Sur le plan des attitudes, la principale idée véhiculée est celle de la démystification (ou dédramatisation ou démarginalisation). Cette pièce s'insère donc dans la lutte aux préjugés, aux tabous. De façon réaliste, elle aide les jeunes à prendre conscience du phénomène vie-mort présent au cœur même des relations amoureuses.

Quant aux comportements perçus comme importants, la communication est sans aucun doute priorisée. « Il faut en parler », affirme-t-on. Mais « il faut » également « se protéger », pratiquer le « safe sex » et surtout « vive le condom ». Bien que le condom soit véhiculé comme principal moyen du « safe sex », le message essentiel qui passe est celui de la protection. Enfin, un dernier message concerne l'engagement des

TABLEAU 1

Messages retenus

Cibles / Contenu	Personnes atteintes	Population à risque	Personnes en relation avec les personnes atteintes	Personnes en relation avec la population à risque
Connaissances	Pas seul dans la lutte 2%	- Maladie infectieuse - Modes de transmission - Condom = remède - Importance de la qualité des relations 6%		- Prévention possible - Importance de la communication parents-enfants 2%
Attitudes	Détresse et espoir 4%	- Démystification - Lutte contre préjugés - Prise de conscience 8%	- Accueil-Compréhension - Acceptation-Support - Solidarité 33%	- Ouverture d'esprit - Collaboration - Image positive des jeunes 6%
Comportements		- Communication - Utilisation du condom-protection - Engagement des jeunes 20%	- Dépasser la première réaction - Processus positif d'adaptation 3%	- Informer - Préparer les parents à jouer leur rôle - Dialogue essentiel 16%
Total	6%	34%	36%	24%

jeunes dans la prévention puisque malgré tout, « la sexualité peut continuer ».

S'adressant aux personnes en relation avec les personnes atteintes, une autre catégorie de messages témoignent d'attitudes et de comportements à véhiculer plus que de connaissances à avoir et à transmettre. Ainsi, 33% des idées émises concernaient les attitudes à adopter face aux personnes atteintes : accueil, compréhension, amour, acceptation, compassion, tolérance, support et solidarité. Bien que certains ont également parlé de « révolte », l'accent est mis très fortement sur le maintien du réseau autour de la personne atteinte. Voici quelques exemples de messages perçus : « le sida c'est l'affaire de tous », « le sida a un visage », « c'est un message au cœur ».

En termes de comportements, on note la nécessité de dépasser la première réaction qui en est souvent une de révolte. Il faut également accepter les nécessaires étapes d'adaptation dans les réactions des proches. L'exemple du vécu de Claude dans la pièce est assez révélateur à ce sujet.

Quant aux parents et aux professionnels qui sont en relation avec la population à risque, ils sont concernés à tous les niveaux. Sur le plan des connaissances, il faut savoir que « la prévention n'est pas simple, mais possible ». Il faut également reconnaître que la communication parents-enfants est essentielle.

Les attitudes à développer sont la collaboration et l'ouverture d'esprit, particulièrement vis-à-vis d'une sexualité considérée comme « marginale ». Enfin, un message qui ne peut être passé sous silence : « cette pièce nous donne une image positive des jeunes, de leur fraîcheur, de leur espoir... de leur débrouillardise ».

Sur le plan comportemental, l'accent est mis sur l'information à donner et sur la qualité de cette information (« il faut dire la vérité »). Il faut également préparer les parents à jouer leur rôle et maintenir le dialogue.

En résumé, les messages retenus regroupent quatre cibles tant sur le plan des connaissances que sur celui des attitudes et des comportements. En termes fréquentiels, le niveau des attitudes a été le plus touché (51% des idées émises), suivi par celui des comportements (39%). Toutefois, quand des connaissances sont véhiculées, elles s'adressent principalement aux jeunes (6 sur 10).

Les principales cibles touchées sont dans l'ordre :

— individus en relation avec les personnes atteintes (36%) ;
— population à risque [les jeunes] (34%) ;
— personnes en relation avec la population à risque (24%) ;
— personnes atteintes (6%).

Si l'on considère que les individus en relation avec les personnes atteintes peuvent aussi être des jeunes, ceux-ci forment alors la cible privilégiée de cette pièce, ce qui est d'ailleurs conforme au but poursuivi.

L'ensemble des messages perçus nous indique que cette pièce de théâtre a eu un impact certain sur les spectateurs adultes. Voyons maintenant comment les autres réponses viennent compléter cette première analyse.

Moments ou événements marquants

On a aussi demandé aux spectateurs de pointer le moment ou l'événement le plus marquant ou le plus touchant. Le repérage de ces moments est important dans la perspective du maintien, du rejet ou de l'amélioration de certaines scènes (évaluation formative). On peut également les mettre en relation avec les messages retenus ; en d'autres mots, les épisodes les plus marquants véhiculent-ils les messages fondamentaux à transmettre ?

Ainsi, les scènes ou moments retenus sont, par ordre d'importance :

1. la réconciliation des frères Claude et Christian	26 %
2. l'échange frère-sœur sur la sexualité	24 %
3. l'échange entre Pierre-Louis et Christian au moment où ce dernier revient de l'hôpital	20 %
4. l'annonce du diagnostic —	10 %
la colère et la douleur de Claude, frère de Christian	10 %
5. l'échange père-fils	6 %
6. autres moments :	4 %
— Pierre-Louis apprend indirectement la nouvelle de la maladie de son oncle	
— Pierre-Louis défend son oncle devant ses amis	
— la chanson de Geneviève	
	100 %

Un élément important qui ressort est celui de la communication. Que ce soit la communication entre la personne atteinte et ses proches, entre jeunes, ou entre jeunes et adultes, les moments les plus forts reflètent le dialogue, l'échange et dans le premier cas, l'acceptation et le support. Lors de l'analyse des réponses, les thèmes de la communication et du support à accorder se sont avérés prépondérants, et ce en relation avec les deux cibles principales, à savoir les personnes atteintes et les jeunes. Il y a donc cohérence entre le jeu (les scènes en elles-mêmes) et les messages à transmettre.

Réactions au médium

Les réactions à la pièce de théâtre, analysées à partir des opinions exprimées, sont résumées au tableau subséquent. Afin de fournir une image globale, le tableau 2 présente en parallèle les points forts et les points faibles sur les mêmes aspects de la pièce.

Ce médium est en général apprécié puisque les points forts regroupent 150 idées exprimées par écrit, et les points faibles, 68.

Cette pièce de théâtre est tout d'abord vue comme un véhicule adéquat pour des informations préventives (38.8 %). Il s'agit d'un « moyen simple et crédible » puisqu'il diffuse des informations et des messages préventifs à travers le quotidien, les dialogues et une vie familiale. Seulement 2.9 % des points faibles identifiés la désignent comme trop professorale et trop informative. Elle rejoint donc ses objectifs de sensibilisation.

En plus d'être un outil favorable à la prévention, l'information transmise est « pertinente, appropriée, juste et vulgarisée » sur le condom, mais aussi sur le sida. Une faiblesse demeure toutefois (17.8 %) : les spectateurs notent une insuffisance de renseignements sur l'impact de la drogue et de l'alcool et sur l'utilisation des préservatifs ; le « safe sex » devrait aussi être abordé, de même que l'abstinence comme alternative. En outre, il importe que la diffusion d'informations préventives se réalise à travers le discours des jeunes et que le message informatif soit construit de façon à permettre l'identification à des pairs. Une stratégie basée sur la participation active de jeunes à des démarches préventives a déjà été utilisée en matière de contraception (Tessier, 1986 ; Voyer et Michaud, 1986) ; elle est d'ailleurs de nouveau désignée comme un moyen à privilégier pour l'éducation et pour l'intégration d'une norme sociale en faveur de comportements préventifs vis-à-vis du VIH (Edgar *et al.*, 1988 ; Flora et Thoresen, 1988 ; Melton, 1988 ; Conant et Shuster, 1989).

La forme théâtrale, ce véhicule de l'intensité et du raffinement des émotions, apparaît aussi comme un point fort (16.6 %) : « c'est touchant, ça me rejoint », « j'ai ri et j'ai pleuré », « on se sent directement concerné », « j'aime les moments intimes et honnêtes du théâtre ». Certains y voient tout de même un manque de dosage : « trop d'émotions » ou « pas assez d'expressions affectives » (7.8 %). Par ailleurs, Baggaley (1988), dans son analyse des messages publicitaires sur le sida, précise l'importance à accorder à ce dosage pour éviter la dramatisation.

TABLEAU 2

Opinions sur le médium

Questions	Points forts	Points faibles
Aspects des opinions		
Ce médium comme véhicule d'informations préventives	Moyen simple et crédible vu l'utilisation du quotidien pour diffuser des informations et des messages éducatifs 38,8 %	Pièce de théâtre trop professorale et trop informative 2,9 %
Les informations transmises	Pertinence et exactitude des informations préventives spécialement sur le condom, puis sur le sida 23,3 %	Manque d'informations sur l'impact de la drogue et de l'alcool, sur le «safe sex» et l'abstinence 37,8 %
L'expression des émotions	Intensité et rattachement des émotions (franchise et dynamisme) 16,6 %	Manque de dosage émotif (trop d'émotions ou pas assez d'expressions affectives) 7,8 %
La mise en scène	Qualité de l'interprétation des comédiens et rythme de l'enchaînement 11,3 %	Déplacements de décors 2,9 %
Le langage	Accessibilité, humour et portée auprès des jeunes 6 %	Langage trop familier, trop agressif (jurons, sacres) 11,5 %
Le scénario	Intermédiaire de la bande dessinée et de la chanson pour diffuser les mêmes messages 4 %	Surutilisation de la bande dessinée surtout au début, longueur de la pièce 25 % Stéréotypes dans la famille 12,1 %
Total	100 %	100 %

La mise en scène, particulièrement la qualité des comédiens et le rythme de l'enchaînement, accroissent la véracité de la pièce. Qualifiée de réaliste et naturelle, l'interprétation consolide la crédibilité du médium. Pourtant, certains (2,9 %) désapprouvent les déplacements de décors qui compliquent la scénographie.

Le langage est un sujet de litige. On en signale le caractère simple et accessible comme un moyen d'accroître la portée auprès des jeunes (6 %). Par contre, 11,5 % des points faibles en critiquent l'aspect familier, spécialement le côté agressif, les jurons et les sacres. Une modification du langage ne devrait toutefois pas altérer l'accessibilité et les références à la culture des jeunes, éléments essentiels à une démarche préventive (Déchêmente et al., 1987).

On note l'utilisation positive de la bande dessinée et de la chanson pour diffuser des messages éducatifs (4 %). « La symbolique et l'allégorie sont intéressantes ». Toutefois, 25 % des critiques ont trait au fait que la pièce est trop longue, particulièrement au début, vu l'importance accordée à la bande dessinée. On note aussi des stéréotypes de rôles dans la famille (12,1 %).

En définitive, cette pièce présente des points forts qui rejoignent les principales qualités décrites par Baggaley (1988) dans son analyse des messages préventifs en matière de sida. Les campagnes publicitaires doivent présenter des faits-chocs, d'une manière simple et directe, avec humour et sans dramatisation. Par contre, quelques faiblesses seraient à corriger, notamment : le langage, la durée et le manque de certains éléments d'information jugés indispensables.

Diffusion de la pièce de théâtre

Le tableau 3 présente quelques observations des répondants relatives à la diffusion de la pièce. Les pourcentages sont calculés sur un total de 46 idées, la discussion est complétée par le contenu des animations.

Cette production est considérée comme une préparation et un support à une réflexion et à une discussion plus approfondie sur le sida, surtout dans les écoles secondaires où elle répond la majorité des adolescents. La pièce peut être accompagnée d'une animation, d'informations complémentaires, et faire appel à une participation active des jeunes. Elle est davantage perçue comme élément d'un programme global (41 %). « Elle ne remplace pas l'éducation sexuelle sous sa forme habituelle. » À la question portant sur le besoin d'informations préalables sur le sida avant de voir la pièce, 83,5 % des répondants ne les considèrent pas nécessaires.

TABLEAU 3

Précisions complémentaires

1. Publics à ne pas oublier : – parents et jeunes ensemble ; – autres cibles : maisons de jeunes, jeunes marginaux, cégeps, population des 10-11 ans, intervenants.
2. Compléments au médium théâtral : – discussion nécessaire autour de la pièce ; – implication directe des jeunes.
3. Conditions de diffusion : – processus de sensibilisation par rapport aux instances décisionnelles, notamment avec les autorités scolaires ; – mise en place d'un climat favorable à l'écoute de la pièce.
4. Suggestions de moyens de diffusion : – palmarès pour la chanson ; – vidéo de la pièce ; – utilisation de formes modulaires de la pièce adaptées à des cibles spécifiques ; – vidéo-clip de la chanson en combinaison avec des moments de la pièce.

Les discussions soulignent la possibilité de certaines résistances dans le milieu scolaire à la diffusion de ce médium. 21,7 % des opinions écrites soulèvent la nécessité de sensibiliser, puis de négocier avec les diverses instances concernées : parents, professeurs, direction, ministères. En plus de permettre son entrée dans les écoles secondaires, ce processus assurerait un climat d'ouverture favorable pour apprécier la pièce lors des représentations.

Conclusions et recommandations

Le projet préventif *Absence ou un inconnu dans notre bande* poursuivait un double objectif :

— fournir aux adolescents et adolescentes entre 12 et 18 ans une information adéquate sur le VIH et ses modes de transmission (niveau connaissances) ;

— les sensibiliser au fait que les personnes atteintes par cette infection ne sont pas différentes des autres êtres humains (niveau attitudes).

À partir des données recueillies auprès de spectateurs adultes, cette pièce a eu un impact certain quant aux objectifs ci-haut mentionnés. On peut voir que le contenu rejoint les niveaux des connaissances, des attitudes et des comportements. Parmi les messages principaux retenus, il est évident que cette production interpelle les jeunes dans leurs attitudes, principalement dans la lutte aux préjugés et l'ouverture d'esprit envers les personnes atteintes.

Les spectateurs adultes considèrent cette pièce comme un médium intéressant pour informer, sensibiliser les jeunes et promouvoir les comportements préventifs. Ce sont là les points forts. Quant aux points faibles, il faut porter attention au langage utilisé, à la longueur de la pièce et à la pertinence d'ajouter quelques informations sur le safe sex, sur l'impact de la drogue et de l'alcool dans l'utilisation des préservatifs. Ces éléments sont donc à considérer dans une perspective d'amélioration.

Sur le plan de la diffusion éventuelle, cette pièce est un outil valable de sensibilisation auprès des adolescents et adolescentes des écoles secondaires, public qui était d'ailleurs visé. Elle nécessiterait néanmoins une adaptation pour rejoindre des clientèles spécifiques (toxicomanes, etc.). L'importance d'une concertation avec les autorités scolaires et les parents est manifeste, dans la perspective d'une diffusion élargie.

Cette évaluation d'impact, essentiellement très positive, nous amène à formuler les recommandations suivantes :

1. Entreprendre les démarches pour une diffusion élargie dans les écoles secondaires.
2. Établir un plan de concertation entre les intervenants concernés (praticiens, chercheurs, instances décisionnelles).
3. Élaborer une stratégie d'expérimentation qui s'insère dans un programme global d'éducation préventive auprès des jeunes.
4. Réviser le texte de la pièce en tenant compte des commentaires mentionnés par les répondants.
5. Préparer, pour utilisation éventuelle avec la pièce, un plan d'animation adaptable à différentes populations.
6. Élaborer une démarche d'évaluation systématique d'une telle expérimentation.
7. Prévoir divers mécanismes d'utilisation du même matériel (vidéo, vidéo-clip, etc.) pour en assurer la continuité.

Notes et références

[1] Vianney Décarie, Le Soleil, 6 juin 1989, p. B-10.

[2] Serge Turgeon, Journal de Montréal, 10 mai 1989, p. 4.

[3] Cette pièce a bénéficié de trois subventions, l'une de 15 000 $ du Centre fédéral sur le sida, une seconde de 5 000 $ du Ministère de la Santé et des Services sociaux, et une dernière de 800 $ de Sidart.
Ce projet a été coordonné par Pierre Berthelot, intervenant social qui, tant à Mtels qu'à l'Équipe de prévention et de dépistage au DSC du CHUL, œuvre dans la problématique du sida depuis trois ans, dans la région de Québec. L'auteur principal est Richard Aubé, avec comme auteurs-conseil Pierre Berthelot, Lise Castonguay et Marie-Thérèse Fortin. La distribution comprend Antoine Laprise, Hélène Leclerc, Richard Aubé, Lise Castonguay et Pierre Berthelot.

[4] Au départ, cette catégorie devait désigner toute personne intéressée par la pièce sans être nécessairement impliquée dans quelque intervention auprès de personnes atteintes du sida. Or, il s'est avéré que se sont classés ici bénévoles, personnes travaillant dans les organismes communautaires, personnes atteintes elles-mêmes, ainsi que public en général, ce qui peut contribuer à nuancer ces chiffres.

Bibliographie

Balcazar, J.P., « Perceived effectiveness of international Aids campaigns », *Health education research*, 1988, vol. 3, n° 1, 7-17.

Baldwin, J. et J. Baldwin, « Factors affecting Aids-related sexual risk-taking behavior among college students », *Journal of Sex Research*, 1988, vol. 25, n° 2, 181-196.

Bernstein, D. et C. Roaman, « Aids awareness week : an operational model », *Journal of American College Health*, 1988, vol. 37, n° 1, 36-39.

Berthelot, P., Projet d'intervention en sensibilisation et prévention du sida auprès des jeunes. Document numérographié, Québec, 1989.

Brooks-Gunn, J. et al., « Preventing HIV infection and Aids in children and adolescents », *American Psychologist*, 1988, vol. 43, n° 11, 958-964.

Carnaud, R. et al., *Education and evaluation : partners in Aids prevention*, AIDSCOM : Washington, 1989.

Conant Schaal, B., « Aids education in Dartmouth », texte remis à la 5e Conférence sur le sida, Montréal, le 8 juin 1989 (texte inédit).

DiClemente, R. et al., « Prevention of Aids among adolescents : strategies for the development of comprehensive risk-reduction health education programs », *Health Education Research*, 1987, vol. 2, n° 3, 287-291.

DiClemente, R. et al., « The association of gender, ethnicity and length of residence in the Bay Area to adolescents' knowledge and attitudes about Aids », *Journal of Applied Social Psychology*, 1987, vol. 17, 216-230.

Flora, J. et C. Thoresen, « Reducing the risk of Aids in adolescents », *American Psychologist*, 1988, vol. 43, n° 11, 965-970.

Gagnon, N., *Méthode quantitative de l'analyse de contenu*, Collection « outils de recherche », cahier 2, Laboratoire de recherches sociologiques, Université Laval, 1985.

Hankins, C. et al., *Étude sur les jeunes canadiens face au sida*, résultats pour le Québec, Kingston, Université Queen's, 1989.

L'Écuyer, R., « L'analyse de contenu : notion et étapes », Jean-Pierre Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, P.U.Q., 1987.

Milton, G., « Adolescents and prevention of Aids », *Professional psychology research and practice*, 1988, vol. 19, n° 4, 403-408.

Remafedi, G., « Preventing the sexual transmission of Aids during adolescence », *Journal of Adolescent Health*, 1988, vol. 9, n° 2, 139-145.

Shaine, V. et B. Kaplan, « Aids education for adolescents », *Youth and Society*, 1988, vol. 20, n° 2, 180-208.

Tessier, M., « Sexualité adolescente et prévention : des choix s'imposent », *Jeunesse et sexualité : actes du colloque*, Longueuil, Éditions Iris, 1986, 528-547.

U.S. Public health service centers for desease control, Guidelines for effective school health education to prevent the spread of Aids, *New York State Journal of Medicine*, 1988, vol. 5, 266-272.

Voyer, J. et M.-C. Michaud, « Multi-jeunesse : une expérimentation d'entraide par les pairs », *Jeunesse et sexualité : actes du colloque*, Longueuil, Éditions Iris, 1986, 546-555.